



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

TESIS DOCTORAL

TITULO:

***“TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y
ACTITUDES A TRAVÉS DEL BLOQUE DE CONTENIDOS
DE JUEGOS Y DEPORTES EN EL ALUMNADO DE
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE
LA COMARCA DE ESTEPA (SEVILLA)”***

AUTORA

ROSA MARÍA MARTÍNEZ PÉREZ

DIRECTORES:

**DR. D. FRANCISCO JAVIER ROJAS RUIZ
DRA. D^a. M^a DEL MAR CEPERO GONZÁLEZ
DR. D. JUAN TORRES GUERRERO**

GRANADA 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Rosa María Martínez Pérez
D.L.: GR 2332-2012
ISBN: 978-84-9028-218-2

AGRADECIMIENTOS

Culminar un trabajo como éste, nunca hubiera sido posible sin la ayuda y el apoyo de muchos de los que me rodean. A través de estas líneas quiero expresar mi agradecimiento a todas esas personas, que me han acompañado a lo largo del camino, me han animado cuando me encontraba sin fuerzas y han disfrutado conmigo cuando las cosas iban bien.

A Juande, mi gran apoyo, mi "eterno" compañero en éste lindo viaje de la vida... Sin él y sus incansables horas de trabajo, esta tesis no hubiera sido posible. Le doy gracias por su comprensión, su cariño, su ternura, y por tener siempre una palabra de ánimo o una bonita mirada en mis momentos más duros.

A mis padres Enrique y Rosa, referentes de mi vida, que desprenden humildad, sencillez y honradez en el trabajo, sin ellos no sería lo que soy. Gracias por enseñarme a esforzarme, saber sufrir y confiar en una misma para conseguir grandes retos en esta vida.

A mis hermanos Quique, Jaime y Carlos, por apoyarme en todo aquello que me he propuesto hacer.

A mis amigos y amigas por estar "ahí" a pesar de la distancia y confiar siempre en mis posibilidades.

A mis tutores de Tesis: Javier Rojas, que desde mi etapa universitaria siempre me animó a seguir adelante con éste gran proyecto.

A Mar Cepero por sus constantes consejos y ánimos para seguir adelante y hacerme ver la meta cerca a pesar de que aún no lo estaba.

Y al gran maestro, Juan Torres, que suerte el haberme cruzado contigo, le doy gracias por sus sabios consejos y sus horas de trabajo infinitas; por oír día tras día de él la palabra "seguimos", "adelante"... que tanta fuerza me daban para continuar trabajando. Gracias de corazón.

A los miembros del grupo de investigación HUM 727, por su ayuda, apoyo y colaboración, por prestarme siempre su generosa opinión.

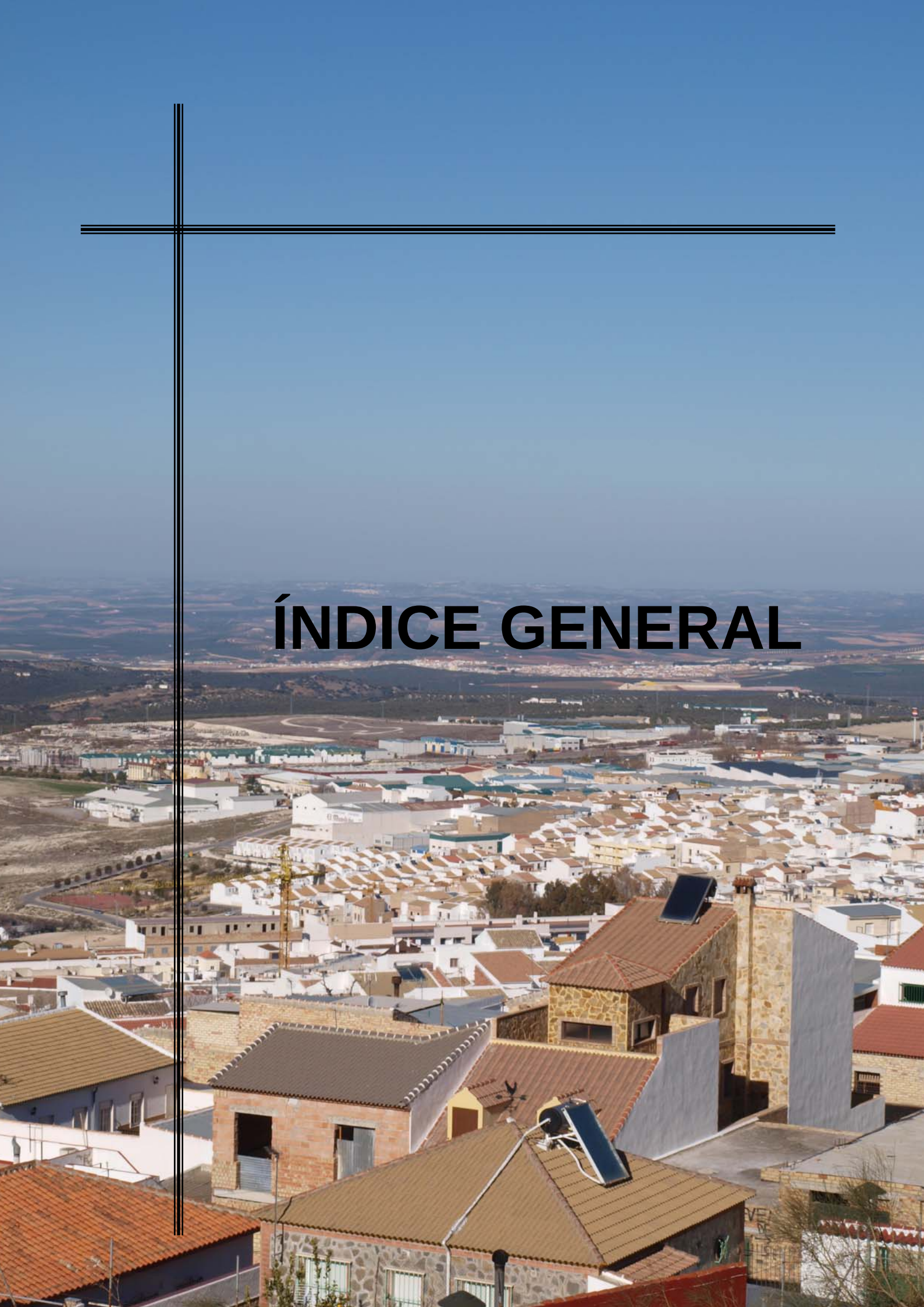
A los profesores y profesoras de Educación Física que participaron en el grupo de discusión, por prestarme parte de su tiempo y expresar sus pensamientos e ideas con ilusión.

A los profesores y alumnos de los centros educativos que participaron en la investigación para la realización de los cuestionarios, por dedicarme su tiempo y colaborar desinteresadamente.

A los expertos que colaboraron en la realización de las encuestas, por haber facilitado y contribuido a la elaboración de este trabajo, y compartir sus conocimientos y experiencias docentes de las que tanto me queda por aprender.

A todos los alumnos y alumnas que me han acompañado a lo largo de mi trayectoria como docente, por las satisfacciones y retos que me aportan día tras día.

A todos y todas, gracias.

An aerial photograph of a town, likely in Spain, showing a dense cluster of buildings with red-tiled roofs. In the foreground, several buildings with solar panels on their roofs are visible. The town extends into the distance, where a large, open area, possibly a sports field or stadium, can be seen. The background shows a vast, flat landscape under a clear blue sky. A large, black, double-lined cross is superimposed over the image, with its vertical line on the left and its horizontal line across the top.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN 1

PRIMERA PARTE 15 MARCO CONCEPTUAL

CAPITULO I 17 APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONCEPTUALIZANDO EL JUEGO Y EL DEPORTE COMO 25 ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS

1.1.- EL JUEGO. CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS Y 27 CLASIFICACIONES

- 1.1.1.- Conceptualizando el juego 29
 - 1.1.1.1.- Etimología del término “juego” 29
 - 1.1.1.2.- Origen y naturaleza del juego 30
 - 1.1.1.3.- Conceptualizando el juego 33
- 1.1.2.- Caracterizando el juego 35
- 1.1.3.- Clasificando el juego 37
- 1.1.4.- Tipología del juego motor 40
 - 1.1.4.1.- El Juego como procedimiento metodológico 41
 - 1.1.4.2.- El juego como contenido 42
 - 1.1.4.2.1.- Los Juegos Tradicionales 42
 - 1.1.4.2.2.- Los Juegos Populares 43
 - 1.1.4.2.3.- Los Nuevos Juegos 43
 - 1.1.4.2.4.- Los Juegos Alternativos 44
 - 1.1.4.2.5.- Los Juegos Cooperativos 45

1.2.- EL DEPORTE. CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS Y 47 CLASIFICACIONES

- 1.2.1.- Conceptualizando el Deporte 47
- 1.2.2.- Caracterizando el Deporte 53
- 1.2.3.- Clasificando el Deporte 55
- 1.2.4.- Características de los Deportes colectivos, individuales y de 60
adversario que se practican en la Educación Secundaria
Obligatoria

1.2.4.1.- Los deportes colectivos en la Educación Secundaria Obligatoria	60
1.2.4.1.1.- Concepto de deportes colectivos	60
1.2.4.1.2.- Características básicas de los deportes colectivos	61
1.2.4.2.- Los deportes individuales en Educación Secundaria Obligatoria	64
1.2.4.2.1.- Concepto de deportes individuales	64
1.2.4.2.2.- Características básicas de los deportes individuales	65
1.2.4.3.- Los deportes de adversario en Educación Secundaria Obligatoria	67
1.2.4.3.1.- Concepto de deportes de adversario	67
1.2.4.3.2.- Características básicas de los deportes de adversario	68
2.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS	71
2.1.- LOS VALORES. CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIONES	73
2.1.1.- Conceptualizando el término valor	73
2.1.2.- Caracterizando a los valores	75
2.1.3.- Naturaleza de los valores	77
2.1.4.- Jerarquía de valores	77
2.1.5.- Clasificando los valores	79
2.1.5.1.- Valores sociales y personales	81
2.1.5.2.- Valores universales y valores controvertidos	81
2.1.6.- Estrategias de educación en valores	83
2.1.7.- Técnicas para el desarrollo de valores en la Educación Física y el Deporte	83
2.2.- LAS ACTITUDES. CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIONES	85
2.2.1.- Conceptualizando las Actitudes	85
2.2.2.- Caracterizando a las Actitudes	86
2.2.3.- Componentes de las actitudes	86
2.2.4.- Funciones de las Actitudes	87
2.3.- LAS NORMAS. CONCEPTOS Y CLASIFICACIONES	89
2.3.1.- Conceptualizando las Normas	89
2.3.2.- Clasificando las Normas	90

3.- EL JUEGO Y EL DEPORTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	91
3.1.- TRATAMIENTO DE LOS VALORES Y ACTITUDES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	93
3.1.1.- Los valores, el juego y el deporte en la Ley Orgánica de Educación (LOE)	94
3.1.2.- Los valores, el juego y el deporte en la Ley de Educación de Andalucía (LEA)	100
3.1.3.- Los valores, el juego y el deporte en el Real Decreto De Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria para el área de Educación Física	104
3.1.3.1.- En la Introducción	104
3.1.3.2.- En Las Competencias Básicas	105
3.1.3.3.- En los Objetivos	106
3.1.3.4.- En los Contenidos	107
3.1.3.5.- En los Criterios de Evaluación	108
3.2.- LA UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y DEPORTES EN EL PROCESO DE EDUCAR EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	113
3.2.1.- Valor del juego como medio educativo	113
3.2.1.1.- Valor educativo del juego como contenido y procedimiento	114
3.2.1.2.- Formas del empleo educativo del juego en Educación Secundaria	117
3.2.1.2.1.- Libre o espontánea	117
3.2.1.2.2.- Dirigida	118
3.2.2.- Valores educativos del deporte	118
3.3.- VALORES, ACTITUDES Y NORMAS A TRANSMITIR DESDE EL BLOQUE DE JUEGOS Y DEPORTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	123
3.3.1.- La transmisión y adquisición de valores y actitudes a través de la práctica de juegos y deportes en la ESO	124
3.3.2.- Valores presentes en nuestra investigación	129

CAPITULO II	135
ESTADO DE LA CUESTIÓN. INVESTIGACIONES RELEVANTES	
1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO Y EL DEPORTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	139
1.1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	141
1.1.1.- Tratamiento didáctico del juego motor en ESO	141
1.1.2.- El tránsito del juego al deporte: los juegos predeportivos	142
1.1.2.1.- Conceptualizando los juegos predeportivos	142
1.1.2.2.- Consideraciones didácticas para la aplicación del juego predeportivo	143
1.1.3.- Tratamiento didáctico del deporte en el proceso de enseñanza- aprendizaje	144
1.1.3.1.- El proceso de Iniciación deportiva	144
1.1.3.2.- Planteamientos didácticos para la iniciación al deporte	147
1.1.3.3.- Modelos de enseñanza deportiva	148
2.- INVESTIGACIONES RELEVANTES EN EL ÁMBITO DE LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS DESDE EL NUCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES	153
2.1.- 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	155
2.2.- EL INTERÉS DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA	157
2.3.- 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	159
2.4.- TRATAMIENTO DEL DEPORTE DENTRO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE HUELVA	161

2.5.- 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	165
2.6.- TEENAGE MOTIVATIONS FOR SPORT-RELATED CONSUMPTION IN AUSTRALIA	169
2.7.- 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	173
2.8.- CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN EN VALORES Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO DE GRANADA	177
2.9.- 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	181
2.10.- ESTUDIO DE DOS MODELOS DE ENSEÑANZA PARA LA INICIACIÓN EN VOLEIBOL	185
2.11.- MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA, EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES	189
2.12.- 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)	193

SEGUNDA PARTE	197
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO III	199
DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
1.- EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	203
1.1.- DESCRIPCIÓN FÍSICA	203
1.2.- DATOS SOCIOECONÓMICOS	207
2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	209
2.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	209
2.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	211
2.2.1.- Objetivos Generales	211
2.2.2.- Objetivos Específicos	211
3.- DISEÑO METODOLÓGICO	213
3.1.- TIPOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN	213
3.2.- POBLACIÓN Y MUESTRA	215
3.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN	219
3.3.1.- Técnica 1: El Cuestionario pasado al alumnado	219
3.3.1.1.- Procedimiento seguido para la elaboración del cuestionario	219
3.3.1.1.1.- Elaboración del cuestionario final	219
3.3.1.1.2.- Pilotaje del Cuestionario	221
3.3.1.2.- Validez y fiabilidad del cuestionario	221
3.3.1.2.1.- Validez del Cuestionario	221
3.3.1.2.2.- Fiabilidad del Cuestionario	223
3.3.2.- Técnica 2: El Grupo de Discusión: conceptualización y características	227
3.3.2.1.- Aplicación del Grupo de Discusión en nuestra investigación	228

3.3.2.1.1.- Los participantes	228
3.3.2.1.2.- Diseño y realización de nuestro Grupo de Discusión	228
3.3.2.1.3.- Validez y fiabilidad del Grupo de Discusión en nuestra investigación	229
3.3.3.- Técnica 3: La Encuesta a Expertos/as	231
3.3.3.1.- Conceptualizando la Encuesta	231
3.3.3.2.- La Encuesta autoadministrada	232
3.3.3.3.- Aplicación de la encuesta autoadministrada en nuestra investigación	233
3.4.- ANÁLISIS DE LOS DATOS	235
3.4.1.- Análisis de los datos del cuestionario	235
3.4.2.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8	238
4.- PROCEDIMIENTO	241
4.1.- PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO POR PARTE DEL ALUMNADO	241
4.2.- PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	242
4.3.- PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN LA REALIZACIÓN DE LAS ENCUESTAS PERSONALES A EXPERTOS/AS	245
CAPITULO IV	251
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMANDO DE LA COMARCA	
1.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR y ESCOLAR DEL ALUMNADO	257
I.1.- PERFIL PERSONAL	257
I.2.- PERFIL ESCOLAR	259
I.3.- PERFIL FAMILIAR Y SOCIAL	261
2.- ANALISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	271

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LOS JUEGOS Y DEPORTES	329

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: JUEGOS Y DEPORTES FUERA DEL COLEGIO Y EDUCACIÓN EN VALORES	393

5.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS	439

CAPÍTULO V	467
EVIDENCIAS CUALITATIVAS 1: ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS CENTROS DE LA COMARCA	

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES (FDP)	477

1.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO (FIP)	479
1.1.1.- Ninguna formación inicial (NFI)	479
1.1.2.- Formación inicial implícita (FII)	481
1.1.3.- A través del curriculum (FEC)	481
1.1.3.- Formación inicial explícita (FIE)	
1.1.4.- A través del profesorado y los contenidos (FEP)	482
1.2.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO (FPP)	483
1.2.1.- Formación permanente vertical (FPV)	484
1.2.2.- Formación permanente horizontal (FPH)	485
1.2.3.- Formación a través de la Autoformación (FAU)	485
1.2.3.1.- La propia experiencia (FPE)	487
1.2.3.2.- Lecturas, reflexión (FAC)	487

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS POR EL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES	489

2.1.- ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES APRENDIDAS DURANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA (EIA)	491
2.1.- Escasos conocimientos sobre estrategias y técnicas para transmitir valores (ECO)	492
2.2.- Conocimientos más teóricos que prácticos (CTE)	493
2.3.- Estrategias y técnicas aprendidas en la formación inicial universitaria (EFI)	494

2.2.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y HERRAMIENTAS ACTUALES PARA EL TRABAJO A NIVEL ACTITUDINAL (EHA)	495
2.2.1.- Modelado (MOD)	495
2.2.2.- Refuerzo (REF)	496
2.2.3.- Motivación y Participación (MOT)	497
2.2.4.- Tareas Vivenciadas (TVI)	498
2.2.5.- Trabajo en Grupo (TGR)	498
2.2.6.- Reflexión en la acción (RAC)	499
2.2.7.- Clarificación de valores (CVA)	500
3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y NORMAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (VPE)	503
3.1.- IMPORTANCIA DE LOS VALORES Y ACTITUDES PARA EL PROFESORADO (IAP).	506
3.1.1.- Importancia creciente de los valores y actitudes éticas (ICR)	506
3.1.2.- Potencial de la Educación Física para transmitir valores (IEF)	508
3.2.- EVALUACIÓN DE ACTITUDES Y VALORES POR EL PROFESORADO (EAP)	509
3.3.- JERARQUIZACIÓN DE VALORES PRIORITARIOS A TRANSMITIR POR EL PROFESORADO (JVT).	510
3.4.- PROBLEMAS EN LA ADQUISICIÓN DE VALORES E INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN SECUNDARIA (PES)	513
3.4.1.- Deficitis actitudinales del alumnado actual de ESO (DAA)	513
3.4.2.- Influencia de los agentes de socialización en la adquisición y transmisión de valores (IEP)	515
3.4.2.1.- Importancia de la familia (IFA)	516
3.4.2.2.- Los centros educativos (ICE)	517
3.4.2.3.- El entorno sociocultural. La comunidad (IEN)	517
3.4.2.4.- Los medios de comunicación (IMC)	518

3.5.- PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN VALORES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (PME)	519
3.5.1.- Pararse y tomar conciencia (PTC)	520
3.5.2.- Mayor implicación del profesorado (MIP)	521
3.5.3.- Escuelas de Padres y Madres (RPA)	521
3.5.4.- Adecuación del Sistema Educativo a las nuevas demandas sociales (RSE)	522
3.5.5.- Evaluación del profesorado (EPR)	522
4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4.- ENSEÑANZA EN VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DE JUEGOS Y DEPORTES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (JDE)	525
4.1.- CONTENIDOS ESPECÍFICOS, DENTRO DE LOS JUEGOS Y DEPORTES, QUE PRIMAN EL DESARROLLO DE VALORES (CPV)	527
4.1.1.- No depende del contenido a impartir (NDC)	527
4.1.2.- Si depende del contenido a impartir (SDC)	528
4.2.- JUEGOS Y DEPORTES QUE IMPARTE EL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (JDE)	528
4.2.1.- Juegos (JUE)	529
4.2.2.- Juegos y Deportes Alternativos (JDA)	530
4.2.3.- Deportes Individuales (DIN)	531
4.2.4.- Deportes de Adversario (DAD)	532
4.2.5.- Deportes Colectivos (DCO)	532
4.2.6.- Juegos y Deportes en el Medio Natural (AMN)	533
5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: EL CLIMA DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN LA PRÁCTICA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES	535
5.1.- EL CLIMA DE CLASE EN EDUCACIÓN FISICA (CCL)	536
5.2.- MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA LOS JUEGOS Y DEPORTES (MAJ)	537
5.2.1.- Alumnado motivado por la práctica de los juegos y deportes (AMJ)	538
5.2.2.- Alumnado desmotivados por la práctica de juegos y deportes (ADJ)	539
5.2.3.- Estrategias de mejora de la motivación (EMM)	540

CAPITULO VI	541
EVIDENCIAS CUALITATIVAS 2: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENCUESTAS A PROFESORADO UNIVERSITARIO EXPERTO	
1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO QUE IMPARTE ASIGNATURAS DE JUEGOS Y DEPORTES EN ACTITUDES Y VALORES	553
1.1.- NINGUNA FORMACIÓN INICIAL (NFI)	556
1.2.- FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM (FCM)	557
1.2.1.- Formación referencial en diferentes asignaturas (FRA)	557
1.2.2.- Formación específica en valores y actitudes éticas (FEV)	557
1.3.- FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA A TRAVÉS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (FPR)	558
1.4.- FORMACIÓN PERMANENTE EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)	559
1.4.1.- Autoformación (FAU)	559
1.4.1.1.- Lectura de libros/artículos (FLE)	559
1.4.1.2.- Experiencia y reflexión personal (FEX)	560
1.4.1.3.- Aprendiendo de otros compañeros (FAC)	561
1.4.2.- Cursos, Jornadas, Congresos (FPV)	561
1.4.3.- Proyectos de investigación (FPI)	562
1.4.4.- Grupos de Trabajo (FGT)	563
1.5.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS, TECNICAS Y RECURSOS PARA TRANSMITIR VALORES (FET)	563
1.5.1.- Formación inicial recibida en estrategias, técnicas y recursos (FIT)	563
1.5.1.1.- Formación inicial insuficiente en estrategias, técnicas y recursos (FII)	563
1.5.1.2.- Alguna Formación inicial en estrategias, técnicas y recursos (FIS)	564
1.5.2.- Nivel de competencia para transmitir valores y actitudes éticas al alumnado de Educación Secundaria (NCO)	565

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES	567
2.1.- PRESENCIA DE VALORES Y ACTITUDES EN LA PROGRAMACIÓN (PVP)	570
2.1.1.- Presencia en los objetivos (POB)	570
2.1.2.- Importancia que se concede a los distintos ámbitos del contenido (IAC)	571
2.1.2.1.- Más importancia al ámbito conceptual (CCO)	571
2.1.2.2.- Más importancia al ámbito procedimental (CPR)	572
2.1.2.2.- Más importancia al ámbito actitudinal (CAC)	572
2.1.2.3.- Integración de los diferentes ámbitos del contenido (ICO)	573
2.1.3.- Tratamiento de los aspectos actitudinales en los criterios de evaluación (TEV)	573
2.1.3.1.- Presencia en los criterios de evaluación (PEV)	573
2.1.3.2.- Ausencia en los criterios de evaluación (AEV)	575
2.2.- ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y RECURSOS UTILIZADOS EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS (ETR)	575
2.2.1.- Estrategias utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas (ETV)	575
2.2.1.1.- Estrategia de Educación moral basada en la Clarificación de valores (ECL)	576
2.2.1.2.- Estrategia de Educación moral basada en la Socialización (ESO)	577
2.2.2.- Técnicas utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas (TTV)	577
2.2.2.1.- Modelado (MOD)	578
2.2.2.2.- Refuerzo (REF)	578
2.2.2.3.- Implicación del profesorado (IPR)	579
2.2.2.4.- Implicación del alumnado (IAL)	579
2.2.2.5.- Inteligencia emocional (IEM)	580
2.2.2.6.- Trabajo en grupo cooperativo (TGC)	580
2.2.2.7.- Resolución de conflictos (RCO)	581
2.2.3.- Recursos utilizados en la transmisión de valores y actitudes éticas (RTV)	582
2.2.3.1.- Comentarios críticos de textos (RCC)	582
2.2.3.2.- Comprensión y reflexión crítica (RCR)	582
2.2.3.3.- Dilemas Morales (RDI)	582

2.3.- EL CLIMA DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO (CCL)	583
2.3.1.- El Clima de clase con contenidos de juegos y deportes (CJD)	584
2.3.2.- La Motivación del alumnado en las clases de juegos y deportes (MJD)	585
3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIOS DE EDUCAR EN VALORES. TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE SE ENSEÑAN	587
3.1.- LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIOS PARA EDUCAR EN VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS (JDM)	589
3.1.1.- El juego motor como medio para educar en valores (JVA)	589
3.1.2.- El deporte como medio para educar en valores (DVA)	591
3.2.- TIPOLOGIA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE SE ENSEÑAN (TJD)	593
3.2.1.- Tipología de los juegos que se enseñan (TJU)	594
3.2.1.1.- Juegos Predeportivos (JPR)	594
3.2.1.2.- Juegos Cooperativos (JCO)	594
3.2.1.3.- Juegos Tradicionales y Populares (JTR)	595
3.2.1.4.- Juegos Alternativos y adaptados (JAL)	596
3.2.2.- Tipología de los deportes que se enseñan (TDE)	596
3.2.2.1.- Deportes colectivos (DCO)	596
3.2.2.2.- Deportes individuales (DIN)	597
3.2.2.3.- Deportes de adversario (DAD)	598
4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES	599
4.1.- VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES (VAT)	602
4.1.1.- Presencia y ausencia de valores y actitudes éticas en el alumnado de Educación Secundaria (VSE)	602
4.1.2.- Presencia y ausencia de valores y actitudes éticas en el alumnado universitario (VUN)	604
4.2.- VALORES A TRANSMITIR Y ADQUIRIR POR PARTE DEL ALUMANDO UNIVERSITARIO (VAU)	606

4.2.1.- Respeto (RES)	606
4.2.2.- Responsabilidad (RPO)	606
4.2.3.- Autoestima (AUT)	607
4.2.4.- Cooperación/Colaboración/Compañerismo (COM)	608
4.2.5.- Igualdad (IGU)	608
4.2.6.- Solidaridad (SOL)	609
4.3.- JERARQUIA DE VALORES A TRANSMITIR AL FUTURO	609
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (JER)	
5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. PROBLEMÁTICA PARA SU TRANSMISIÓN	613
5.1.- LA FAMILIA (SFA)	616
5.2.- LA ESCUELA (SES)	618
5.2.1.- El centro escolar como organización (SEO)	618
5.2.2.- El profesorado de Educación Física (PEF)	619
5.3.- LOS IGUALES (SIG)	621
5.4.- LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN (SMC)	622
5.5.- LA COORDINACIÓN DE LOS DIFERENTES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN (CAS)	624
6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA SU POSTERIOR TRANSMISIÓN AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	627
6.1.- PROPUESTA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO	629
6.1.1.- Necesidad de formación del profesorado universitario en estrategias, técnicas y recursos para educar en valores (NFP)	629
6.1.2.- Actividades de formación inicial y permanente del profesorado (AFO)	630
6.1.3.- Compromiso personal del docente (CPD)	632

6.2.- PROPUESTAS PARA LOS CENTROS UNIVERSITARIOS (PCU)	633
6.2.1.- Coordinación del profesorado universitario (COP)	633
6.2.2.- Nuevo planteamiento didáctico de las asignaturas (PDI)	634
6.2.2.- Creación de nuevas asignaturas (NAS)	636
6.3.- PROPUESTAS PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA (PAD)	636
6.3.1.- Pacto global por la educación (PGE)	636
6.3.2.- Dignificación de la profesión docente (DPD)	637

CAPÍTULO VII	639
INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. PROCESO DE TRIANGULACIÓN	

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES PRACTICADOS 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 (Objetivos específicos asociados del 1 al 4)	649
1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER EL PERFIL PERSONAL, ESCOLAR, FAMILIAR Y SOCIAL DEL ALUMNADO DE 3º Y 4º CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA COMARCA DE ESTEPA	649
1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la muestra	650
1.1.2.- Perfil escolar del alumnado	650
1.1.3.- Perfil familiar y social del alumnado	652
1.1.3.1.- Actividad laboral del padre y de la madre del alumnado	652
1.1.3.2.- Actividad deportiva del entorno del alumnado	654
1.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Indagar acerca de la tipología de los juegos y deportes que enseña el profesorado y práctica el alumnado de 3º y 4º de ESO, preferencias de practica y valoración que realizan de los mismos.	655
1.2.1.- Tipología de los juegos que se enseñan	657
1.2.1.1.- Tipología de los juegos que enseña el	657

profesorado y practica el alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria	
1.2.1.2.- Tipología de los juegos que se enseñan al alumnado universitario en formación inicial	658
1.2.2.- Tipología de los deportes que se enseñan al alumnado de ESO	659
1.2.2.1.- Deportes individuales	659
1.2.2.2.- Deportes colectivos	661
1.2.2.3.- Deportes de adversario	663
1.2.3.- Preferencias de práctica de juegos y deportes del alumnado	664
1.2.3.1.- Preferencia de práctica de Juegos	664
1.2.3.2.- Preferencia de práctica deportiva	666
1.2.3.3.- Preferencia de otras actividades físico-deportivas	669
1.3.- INTEGRACION METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3. Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado universitario y de Educación Física de Educación Secundaria, tienen de los juegos y deportes deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria y los que éstos consideran que han adquirido con su práctica.	673
3.1.- Concepciones que tienen de los juegos y deportes como mediadores para transmitir y adquirir valores según la percepción del alumnado y del profesorado (universitario y de E.S.O.)	675
3.1.1.- Relación, competición y reglas	675
3.1.2.- Transmisión de valores a través de los juegos y deportes	677
3.2.- Valores que estiman el profesorado experto universitario, profesorado de E.S.O. y el alumnado de 3º y 4º de E.S.O., que son prioritarios conseguir/adquirir/desarrollar a través de la práctica de juegos y deportes	684
1.4.- INTEGRACION METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4. Indagar acerca de los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a la salud y a la ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de juegos y deportes en su tiempo libre, y la influencia que tiene el entorno en la transmisión y adquisición de valores y actitudes.	689
1.4.1.- Hábitos adquiridos por el alumnado referidos a la salud	680
1.4.2.- Ocupación del tiempo libre a través de la práctica de juegos y deportes	691

1.4.3.- Influencia del entorno en la adquisición y transmisión de valores	693
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 DEPORTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (Objetivos específicos asociados 5 y 6)	701
2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Analizar el tratamiento que se realiza en la Universidad y en los centros de ESO de los elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos de juegos y deportes como mediadores para la transmisión y adquisición de valores.	701
2.1.1.- Tratamiento que se realiza de los objetivos	704
2.1.2.- Tratamiento que se realiza de los contenidos	705
2.1.2.1.- Prioridad e importancia en la transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	705
2.1.3.- Tratamiento que se realiza de la metodología	706
2.1.3.1.- Teoría y práctica	707
2.1.3.2.- Técnicas, estrategias y herramientas utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas	708
2.1.3.2.1.- Modelado	709
2.1.3.2.2.- Refuerzo	710
2.1.3.2.3.- Implicación del profesorado y del alumnado	711
2.1.3.2.4.- Trabajo en grupo cooperativo	712
2.1.3.2.5.- Motivación y participación	713
2.1.4.- Evaluación	714
2.1.4.1.- Presencia de los aspectos actitudinales en los criterios de evaluación	714
2.1.4.2.- Ausencia en los criterios de evaluación	715
2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: CONOCER EL CLIMA DE CLASE EN EDUCACION FISICA AL IMPARTIR EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES, ASÍ COMO LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA ESTOS CONTENIDOS	717
2.2.1.- El clima de clase	719

2.2.2.- Relaciones profesorado- alumnado	720
2.2.3.- Relaciones entre el alumnado	718
2.2.4.- La motivación del alumnado en clase de Educación Física	722
2.2.5.- La Motivación del alumnado hacia la práctica de juegos y deportes junto con sus preferencias	725
2.2.6.- Desmotivación del alumnado hacia los juegos y deportes	727
2.2.7.- Estrategias de mejora de la motivación	728
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 SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES.	731
3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECIFICO 7: Conocer la percepción del profesorado experto universitario y de Educación Física en Educación Secundaria, 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.	731
3.1.1.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación inicial	733
3.1.2.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación permanente	735
3.1.2.1.- Estrategias de autoformación	736
3.1.2.2.- Formación permanente vertical	738
3.1.2.3.- Formación permanente horizontal	739
3.1.3.- Formación en estrategias para transmitir actitudes y valores del profesorado universitario y de Educación Física	740
3.1.3.1.- Insuficientes conocimientos de estrategias sobre actitudes y valores proporcionados en la formación inicial	740
3.1.3.2.- Algún conocimiento inicial en estrategias, técnicas y recursos sobre actitudes y valores	741
3.1.3.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de Estrategias utilizadas para la transmisión de actitudes y valores	742
3.1.3.1.- Estrategia de Clarificación de valores	742
3.1.3.2.- Estrategia de Educación moral basada en el Desarrollo del juicio moral	743

3.1.4.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de Técnicas y recursos utilizados para la transmisión de actitudes y valores	743
3.1.4.1.- Modelado	743
3.1.4.2.- Refuerzo	744
3.1.4.3.- Potenciación de la Motivación intrínseca y la participación	745
3.1.4.4.- Trabajo en grupo cooperativo	745
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 Secundaria a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.	749
3.2.1.- Propuestas para la familia	750
3.2.2.- Propuestas para los centros educativos	752
3.2.3.- Propuesta para el profesorado de Educación Física	753
3.2.4.- Propuestas para las instituciones	755
3.2.5.- Propuestas para los medios de comunicación	756
TERCERA PARTE	759
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	
CAPÍTULO VIII	761
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	
1.- ANÁLISIS DE DEBILIDADES, AMENAZAS, FORTALEZAS y OPORTUNIDADES (DAFO)	765
1.1.- FORTALEZAS	768
1.2.- DEBILIDADES	769
1.3.- OPORTUNIDADES	770
1.4.- AMENAZAS	771
2.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO	773
2.1.- LIMITACIONES GENERALES DEL ESTUDIO	773

2.2.- LIMITACIONES DE LAS TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN	774
2.2.1.- Limitaciones del Grupo de Discusión	774
2.2.2.- Limitaciones del cuestionario	775
2.3.- Limitaciones Encuestas autocumplimentadas	776
3.- CONCLUSIONES	777
4.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	799
4.1.- SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	799
4.2.- POSIBILIDADES DE APLICACIÓN PRÁCTICA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN	799
5.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	801
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	805
ANEXOS	861

A narrow, cobblestone street in a white-washed town, lined with buildings and leading to a distant archway. The street is paved with dark, rectangular cobblestones. On either side, there are white buildings with black window frames and balconies. The street leads towards a distant archway, which is visible through the end of the street. The sky is clear and blue.

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

1.- JUSTIFICACION-RESUMEN

“La actividad deportiva dentro de la escuela ha de estar dotada de un carácter inequívocamente educativo, ya que la práctica deportiva constituye uno de los fenómenos sociales de más envergadura dentro de las sociedades avanzadas contemporáneas”.
F. SÁNCHEZ BAÑUELOS (2000)

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 educación en valores forma parte del currículo oficial en la Educación Secundaria Obligatoria, sin embargo no se trata como contenido específico sino como tema transversal que ha de estar presente en todas las materias. Esto supone a su vez ventajas y problemas, es decir, tiene ventajas porque puede tratarse en todas las materias de forma libre sin guión establecido, pero también desventajas porque no recibe la misma atención que otros contenidos del currículo y se trata de forma secundaria sin tenerlo en cuenta a la hora de plantear muchas de nuestras unidades didácticas o sesiones (Benjumea, 2011). Sin embargo, la educación en valores ha de estar presente en nuestras sesiones no sólo de forma figurativa sino también práctica; es decir, a la hora de poner en práctica determinadas sesiones de trabajo hemos de contemplar por escrito en nuestro cuaderno u hoja de sesión cómo se va a tratar uno u otro tema referente a los valores, explicar a los alumnos/as los valores que se pretenden desarrollar y proponer las actividades para trabajarlos como contenido, en vez de sacarlos sólo a relucir durante la clase aprovechando que hay alguna situación de conflicto con los alumnos/as.

Consideramos que la Educación Física escolar, tiene un incuestionable potencial educativo dentro del currículum. En Educación Física, por encima de su “apellido” Física, resaltaríamos el término Educación, entendiéndolo no tanto como educar físicamente al alumnado sino más bien, aprovechando las oportunidades que nos brinda este área de conocimiento poder contribuir a su formación integral. Al mismo tiempo que, como educadores físicos, estamos

obligados a fomentar el desarrollo de planes de actividad física adecuados, para ayudar a nuestros escolares a que perciban y valoren los beneficios que la actividad física regular, la adecuada alimentación y descanso y una correcta higiene personal, tienen para su vida (Fuentes, 2011).

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 como ayuda a la madurez psicológica y al desarrollo armónico del cuerpo. Por lo tanto, en los centros educativos, intentaremos una aproximación del alumnado a las diferentes prácticas deportivas a través de la Iniciación deportiva, escogiendo las que más se acerquen a sus intereses y a sus posibilidades y limitaciones.

La perspectiva tradicional presenta al deporte, con sus múltiples y variadas expresiones como una de las actividades sociales con mayor arraigo y capacidad de convocatoria, como un elemento esencial del sistema educativo que contribuye al mantenimiento de la salud, de corrección de los desequilibrios sociales, y a mejorar la inserción social y fomentar la solidaridad. Este punto de vista, actúa como un determinante en la calidad de vida de los ciudadanos en la sociedad contemporánea (Quiroga, 2000).

La actividad deportiva dentro de los centros educativos 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.

El deporte para Delgado Noguera (1995) es más que una práctica física, o una forma de canalizar el tiempo libre y los momentos de ocio, es un elemento educativo que constituye un importante fenómeno social. Pero el deporte en sí mismo y si lo analizamos desde una perspectiva estructural no es mas que el dominio de unas 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 sí mismo no tiene un componente de educación en valores, lo que es indudable que sí 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 (Torres Guerrero, 2011).

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 (Torres Guerrero, 2005).

Adoptar este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el diseño inicial, 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 los objetivos principales de la enseñanza. Para Blández (2001), lo que sucede durante el proceso de enseñanza aprendizaje de cada materia puede vivirse fundamentalmente desde dos perspectivas: la del docente y la del alumnado. Es fácil llegar a la visión del profesorado, sin embargo no ocurre lo mismo con la del alumnado, que se reprime consciente o inconscientemente por miedo a que puedan influir sus opiniones negativamente en el proceso.

El pensamiento del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física es un tema de gran interés entre los docentes. Cada vez con más frecuencia se plantean cuestiones como las siguientes: *¿Están motivados los alumnos/as en el área de Educación Física?, ¿Están de acuerdo con los contenidos que se imparten?, ¿Cómo valoran las experiencias que reciben en las clases?, ¿Qué piensan del profesorado, y de la metodología?, ¿Les gustan todos los juegos y deportes que se plantean en clase? ¿Tienen funcionalidad estos juegos y deportes que enseñamos en clase para su traslado a la ocupación del ocio?*

Si tenemos en cuenta las pocas horas de clase que se imparten de Educación Física a la semana, y que las personas están una parte muy pequeña de su vida ligadas al Sistema Educativo Obligatorio, consideramos

que la Educación Física en Educación Secundaria, debe tener como objetivo principal el crear unos hábitos de práctica, unas actitudes y motivaciones en el alumnado duraderas, que provoquen hábitos consolidados de participación en actividades físicas y deportivas.

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 segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, pero no el único, aunque será el gran beneficiado en la adquisición de valores y actitudes. No obstante, también se ayudará al profesorado experto universitario y de Educación Física en ESO, en la forma de transmitir los valores y actitudes a su alumnado.

Los *Objetivos Generales* y específicos que hemos pretendido alcanzar en esta investigación han sido:

A. CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES PRACTICADOS EN EL CENTRO ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO DE LA MUESTRA (Objetivos específicos asociados del 1 al 4).

1. Conocer el perfil personal, familiar y social del alumnado de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria en la Comarca de Estepa.

2. Indagar acerca de la tipología de los juegos y deportes que enseña el profesorado y practica el alumnado de 3º y 4º de ESO, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.

3. Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado experto universitario y de Educación Física de ESO, tienen de los juegos y deportes como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 3º y 4º de ESO y los que éstos consideran que han adquirido con su práctica.

4. Indagar acerca de los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a la salud y a la ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de juegos y deportes en su tiempo libre, y la influencia que tiene el entorno en la transmisión y adquisición de valores y actitudes.

B. ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (Objetivos específicos asociados 5 y 6)

5. Analizar el tratamiento que se realiza en la Universidad y en los centros de ESO de los elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos de juegos y deportes 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 deportes, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos.

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 SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES (Objetivos específicos asociados 7 y 8).

7. Conocer la percepción del profesorado experto universitario y de Educación Física en Educación Secundaria, 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 Secundaria a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

Nuestro trabajo de investigación, y dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre, Del Rincón y Arnal (2003), podemos considerarlo como un estudio descriptivo e interpretativo, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, para interpretarla primero y compararla después

con otras informaciones ya existentes tratando de validarla. Se trata pues de una forma de investigación educativa aplicada, que intenta mejorar la realidad a través del conocimiento de la misma, para poder aplicar posteriormente programas que la mejoren.

Best (1970) consideraba que *“la investigación descriptiva 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 la Investigación se ha desarrollado, siguiendo 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 cumplimentación del Cuestionario pasado al alumnado.
4ª Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado de Educación Física de los Centros de la Comarca de Estepa (Sevilla).
5ª Fase	ENCUESTAS PERSONALES autocumplimentadas a investigadores expertos/as en diferentes áreas relacionadas con la Iniciación Deportiva.
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 1.- Tipología y Fases de la investigación

El Contexto de la Investigación: La población objeto de nuestro estudio está compuesta por el alumnado de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria de cinco IES de la comarca de Estepa (Sevilla).

La Muestra elegida: Siguiendo las directrices de los manuales de investigación revisados (Goetz y Lecompte, 1988), es el alumnado de Segundo Ciclo de Educación Secundaria (tercero y cuarto curso) de cinco centros educativos de la comarca de Estepa, con un total de 514 alumnos/as. Dicha muestra está distribuida entre 285 alumnos y alumnas de 3º curso (139 chicos y 146 chicas) y 229 de 4º curso (109 chicos y 120 chicas). Si nos referimos al entorno familiar, social, económico y cultural podemos decir que son niveles heterogéneos, pues todos pertenecen a pueblos de diferentes zonas de la comarca de Estepa, todos ellos de carácter público.

Las Técnicas e instrumentos de producción de información: Hemos utilizado diferentes técnicas; cuestionario pasado al alumnado, Grupo de Discusión con profesorado de Educación Física de los centros de la Comarca, y encuestas a expertos/as en investigación sobre nuestro objeto de estudio, 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.

El cuestionario empleado en nuestra investigación ha sido ha sido el propuesto por Posadas (2009), validado por la Técnica Delphi, con las modificaciones realizadas por García García (2011) a través del grupo de expertos y consta de 65 preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas.

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

1. Revisión bibliográfica
2. Confección del cuestionario a través de la técnica Delphi
3. Pilotaje del mismo

El estudio piloto se llevó a cabo el día 17 de abril de 2011, con 42 alumnos y alumnas de 3º de Educación Secundaria del IES “Carlos Cano” de la localidad de Pedrera (Sevilla).

El Grupo de Discusión: En nuestra investigación hemos llevado a cabo un Grupo de Discusión con ocho profesores/as de Educación Física, de los centros de la Comarca dónde hemos pasado el cuestionario.

Las encuestas autocumplimentadas a investigadores expertos/as en el campo de los juegos y deportes y la Iniciación deportiva, de diferentes campos de la ciencia. En nuestra investigación hemos realizado 22 encuestas.

El instrumental para el tratamiento de la información ha sido el siguiente:

- Para el análisis de las informaciones obtenidas mediante el Grupo de Discusión, hemos utilizado el programa Nudist versión 8. Del mismo modo, para las Encuestas personales a investigadores expertos/as se ha utilizado el mismo procedimiento.
- 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 (2001) y Palomares (2003a), y modificado por García García (2011) a través del grupo de expertos. Los datos se registraron y analizaron con el software SPSS versión 19.0.

Para la **triangulación metodológica** llevada a cabo con los tres instrumentos de producción de información hemos seguido los criterios de Denzin (1989) que la considera como el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Esta es la definición genérica, pero es solamente una forma de la estrategia, por lo que hemos considerado conveniente concebir la triangulación envolviendo variedades de datos, investigadores y teorías, así como metodologías.

2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL

“Organizar es ordenar y agrupar las actividades necesarias para alcanzar los fines establecidos creando unidades administrativas, asignando en su caso funciones, responsabilidad y jerarquía y estableciendo las relaciones que entre dichas unidades deben existir”.
E. SIXTO VELASCO (2009).

A nivel de organización estructural, el trabajo de investigación que se presenta está dividido en tres partes generales: la primera parte dedicada a la Fundamentación Teórica, la segunda parte a la Investigación de campo propiamente dicha y la tercera parte, en la que se presentan las conclusiones provisionales, perspectivas de futuro de este estudio, referencias bibliográficas y anexos.

La PRIMERA PARTE consta a su vez de dos capítulos. En el Capítulo I, se realiza una APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN; tratamos de examinar y aclarar los conceptos y expresiones conceptuales de mayor influencia, considerados centrales para nuestra investigación. No olvidemos, que el lenguaje es el instrumento por medio del cual nos comunicamos. Por eso es importante conocer el campo semántico de los enunciados terminológicos que nos interesan de forma especial en nuestro trabajo. Lo hemos dividido en tres apartados fundamentales: 1) Conceptualizando el juego y el deporte como actividades físicas organizadas; 2) Conceptos relacionados con la educación en valores, actitudes y normas y 3) El juego y el deporte en Educación Secundaria Obligatoria

El Capítulo II, se dedica a exponer el TRATAMIENTO DIDÁCTICO Y CIENTÍFICO DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, abordando los aspectos relacionados con la Iniciación Deportiva, los Modelos de Iniciación Deportiva y realizando un análisis del estado de la investigación a nivel nacional e internacional sobre el tratamiento del juego y el deporte en Educación Secundaria. Se estructura en dos apartados: 1) Tratamiento didáctico del juego y el deporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje y 2) Investigaciones relevantes en el ámbito de la transmisión y adquisición de valores y actitudes éticas desde el núcleo de contenidos de juegos y deportes.

La SEGUNDA PARTE desarrolla la investigación de campo. El Capítulo III, está dedicado al diseño y 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 la información, así como se especifican los programas utilizados para el análisis de los datos obtenidos por las diferentes técnicas empleadas.

En el Capítulo IV, abordamos el análisis y la discusión de los datos del cuestionario, pasado al alumnado. Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos que se han empleado han sido:

- *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 entre los chicos y chicas, así como por el curso de los encuestados, 3º y 4º de ESO.
- *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.

En el Capítulo V, hemos analizado las evidencias obtenidas del “*Análisis y discusión de la información obtenida en el Grupo de Discusión*”, llevado a cabo con profesorado de Educación Física del alumnado de los Institutos dónde se ha pasado el cuestionario.

El Capítulo VI, lo hemos dedicado al “*Análisis y la Discusión de las Encuestas autocumplimentadas*” realizadas a profesorado experto en diferentes campos de la ciencia de diferentes Universidades españolas, realizando un informe transversal, es decir, categorizando todas las encuestas y las hemos analizado en conjunto en función del campo, subcampo y la categoría a analizar.

El Capítulo VII, se ha dedicado a la *“Integración Metodológica”*. En el mismo se ha llevado a cabo la triangulación entre las evidencias cuantitativas y cualitativas. Hemos destacado aquellos resultados considerados como más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica. 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 Encuestas autocumplimentadas).

En la TERCERA PARTE se incluyen las *“Conclusiones y Perspectivas de Futuro”* de esta investigación. Se compone de un solo capítulo, el Capítulo VIII, donde se realiza en primer lugar un análisis a través de la Estrategia DAFO, así como las limitaciones generales y metodológicas del estudio; se exponen las conclusiones generales y específicas, a las que se ha llegado en el trabajo de investigación, y se muestran las perspectivas de futuro que se abren al dar a conocer los resultados y conclusiones a la comunidad científica. También se ha incluido un apartado de implicaciones didácticas a sugerir a la comunidad educativa.

Se incorpora un apartado específico dedicado a la Bibliografía utilizada en la realización de este trabajo de investigación, finalizándose con el apartado de Anexos, en los que se incluyen el cuestionario utilizado con el alumnado, el protocolo empleado en el Grupo de Discusión y el protocolo de las Encuestas personales.

PRIMERA PARTE

A photograph of a town square in a sunny, urban setting. In the background, a tall, ornate church tower rises above the rooftops of white buildings. The square is filled with lush green trees, some with yellowing leaves, suggesting autumn. A black lamppost stands in the center-left, and a black metal bench is visible in the foreground on the right. A black crosshair is overlaid on the image, with a vertical line on the left and a horizontal line across the top.

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BASICOS DE LA INVESTIGACIÓN



SUMARIO DEL CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

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

1.1.- EL JUEGO. CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIONES

- 1.1.1.- Conceptualizando el juego
 - 1.1.1.1.- Etimología del término “*juego*”
 - 1.1.1.2.- Origen y naturaleza del juego
 - 1.1.1.3.- Conceptualizando el juego
- 1.1.2.- Caracterizando el juego
- 1.1.3.- Clasificando el juego
- 1.1.4.- Tipología del juego motor
 - 1.1.4.1.- El juego como procedimiento metodológico
 - 1.1.4.2.- El juego como contenido
 - 1.1.4.2.1.- Los Juegos Tradicionales
 - 1.1.4.2.2.- Los Juegos Populares
 - 1.1.4.2.3.- Los Nuevos Juegos
 - 1.1.4.2.4.- Los Juegos Alternativos
 - 1.1.4.2.5.- Los Juegos Cooperativos

1.2.- EL DEPORTE. CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIONES

- 1.2.1.- Conceptualizando el Deporte
- 1.2.2.- Caracterizando el Deporte
- 1.2.3.- Clasificando el Deporte
- 1.2.4.- Características de los Deportes colectivos, individuales y de adversario que se practican en la Educación Secundaria Obligatoria
 - 1.2.4.1.- Los deportes colectivos en la Educación Secundaria Obligatoria
 - 1.2.4.1.1.- Concepto de deportes colectivos
 - 1.2.4.1.2.- Características básicas de los deportes colectivos
 - 1.2.4.2.- Los deportes individuales en Educación Secundaria Obligatoria
 - 1.2.4.2.1.- Concepto de deportes individuales

1.2.4.2.2.- Características básicas de los deportes individuales

1.2.4.3.- Los deportes de adversario en Educación Secundaria Obligatoria

1.2.4.3.1.- Concepto de deportes de adversario

1.2.4.3.2.- Características básicas de los deportes de adversario

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

2.1.- LOS VALORES. CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIONES

2.1.1.- Conceptualizando el término valor

2.1.2.- Caracterizando a los valores

2.1.3.- Naturaleza de los valores

2.1.4.- Jerarquía de valores

2.1.5.- Clasificando los valores

2.1.5.1.- Valores sociales y personales

2.1.5.2.- Valores universales y valores controvertidos

2.1.6.- Estrategias de educación en valores

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

2.2.- LAS ACTITUDES. CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIONES

2.2.1.- Conceptualizando las Actitudes

2.2.2.- Caracterizando las Actitudes

2.2.3.- Componentes de las Actitudes

2.2.4.- Funciones de las Actitudes

2.3.- LAS NORMAS. CONCEPTOS Y CLASIFICACIONES

2.3.1.- Conceptualizando las Normas

2.3.2.- Clasificando las Normas

3.- EL JUEGO Y EL DEPORTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

3.1.- TRATAMIENTO DE LOS VALORES Y ACTITUDES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

3.1.1.- Los valores, el juego y el deporte en la Ley Orgánica de Educación (LOE)

3.1.2.- Los valores, el juego y el deporte en la Ley de Educación de Andalucía (LEA)

3.1.3.- Los valores, el juego y el deporte en el Real Decreto De Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria para el área de Educación Física

3.1.3.1.- En la Introducción

3.1.3.2.- En las Competencias Básicas

3.1.3.3.- En los Objetivos

3.1.3.4.- En los Contenidos

3.1.3.5.- En los Criterios de Evaluación

3.2.- LA UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y DEPORTES EN EL PROCESO DE EDUCAR EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

3.2.1.- Valor del juego como medio educativo

3.2.1.1.- Valor educativo del juego como contenido y procedimiento

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

3.2.1.2.1.- Libre o espontánea

3.2.1.2.2.- Dirigida

3.2.2.- Valores educativos del deporte

3.3.- VALORES, ACTITUDES Y NORMAS A TRANSMITIR DESDE EL BLOQUE DE JUEGOS Y DEPORTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

3.3.1.- La transmisión y adquisición de valores y actitudes a través de la práctica de juegos y deportes en la ESO

3.3.2.- Valores presentes en nuestra investigación

“Muchas veces, el movimiento corporal 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. Cada participante elige libremente su implicación o no en la actividad y, una vez dentro, opta por una u otra actuación”.

J. TORRES GUERRERO (1994).

Estamos convencidos de que la enseñanza de la Educación Física en el siglo XXI, ha de promover y facilitar que cada alumno y alumna llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades, pero también a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas de modo que en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal ayudándole a adquirir los conocimientos y destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal, y de relación con los demás.

La Educación Física contribuye al logro de las diversas competencias educativas en Educación Secundaria: socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, así como la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento. En este sentido, la actividad física tiene un valor educativo por las posibilidades de exploración que proporciona el entorno y por las relaciones lógicas que favorecen en la persona a través de las relaciones con los objetos, con el medio, con otras personas y consigo mismo.

Dentro de los contenidos de Educación Física se encuentra el bloque de Juegos y Deportes, que se plantea con un especial énfasis en esta etapa. Se trata de actividades cuyos aprendizajes tienen una gran funcionalidad para el alumnado, por lo que durante su proceso de enseñanza, la motivación como fuente primaria del aprendizaje es alta en el alumnado. Aprovechando esta motivación hacia la práctica de actividades físicas organizadas (juegos y deportes), el profesorado deberá tratar de que junto a los aprendizajes conceptuales y procedimentales, se incluyan los aprendizajes y puesta en práctica de valores y actitudes éticas.

La organización estructural de este capítulo incluye diversos apartados que pretenden establecer una delimitación y clarificación de los conceptos principales y de mayor influencia en nuestra investigación, como son los conceptos de juego, deporte, valores, actitudes, normas, ...

Un primer apartado dónde se aborda los conceptos de juego y el deporte como actividades físicas organizadas, realizando un triple tratamiento relacionado con su conceptualización, sus características y clasificaciones.

Un segundo apartado dónde se clarifican los conceptos relacionados con la educación en valores, actitudes y normas, tratándolo desde una triple dimensión: conceptualizándolos, clarificando sus características y exponiendo algunas clasificaciones relevantes.

En un tercer apartado de este capítulo se pretende comprobar el tratamiento del juego y el deporte en Educación Secundaria Obligatoria. En primer lugar se comprueba el tratamiento de los valores y actitudes, el juego y el deporte en la Educación Secundaria desde la legislación educativa. En segundo lugar se comprobará la utilización de los juegos y deportes en el proceso de educar en valores, actitudes y normas en Educación Secundaria. Y en tercer lugar, realizamos una aproximación a los valores, actitudes y normas a transmitir desde el bloque de juegos y deportes en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria

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

"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."
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992).

Muchas veces, el movimiento corporal 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. 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"* (García Monge, 1992).

En esta primera aproximación al concepto, se dejan traslucir diferentes dimensiones del término: una formal (reglas); otra personal (implicación libre de los participantes, sus respuestas ante los retos planteados); y por último otra dimensión grupal o social (pactos, relaciones, influencias del entorno...). A medida que nos vayamos adentrando en este trabajo iremos clarificando esos aspectos.

La denominación de Actividad Física Organizada a un conjunto de actividades con rasgos comunes es relativamente moderna y no demasiado extendida. Es por ello por lo que la mayor parte de las clasificaciones que encontramos se refieren a juegos, a deportes, a danzas o a actividades en el medio natural. Es esta enumeración, sin duda, ya una clasificación que nos habla del campo que componen las Actividades Físicas Organizadas. El problema es que esta distinción, de límites poco nítidos, nos lleva a discusiones gramaticales poco fructíferas.

De la variedad de acciones motrices que conocemos, se ajustarían a estas características, actividades como son los juegos motores colectivos de reglas, los deportes, los juegos colectivos de ritmo, las danzas, las actividades físicas en el medio natural, etc. Trazar los límites exactos entre unas y otras actividades

resulta sumamente complejo, y en nuestro trabajo podríamos considerar como Actividades Físicas Organizadas en general a los juegos, los deportes, algunas actividades rítmicas y algunas actividades físicas organizadas en el medio natural.

1.1.- EL JUEGO. CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIONES

“El Juego es una acción libre, que se ejecuta y siente como situada fuera de la vida corriente, que puede absorber completamente al jugador sin que obtenga provecho de ella; esta acción se ejecuta dentro de un espacio y tiempo determinados, y se desarrolla según un orden y reglas en las que reina una propensión a rodearse de misterio y a disfrazarse, a fin de separarse del mundo habitual”.
JOHAN HUIZINGA (1938).

Piaget (1962) afirmaba que *“podemos estar seguros de que todos los sucesos, buenos o malos, en la vida de un niño, tendrán repercusión en los juegos”*. Los juguetes y el juego ayudan a los niños a enfrentar el pasado, comprender el presente y prepararse para el futuro. Estudios del comportamiento animal y humano demuestran que el juego tiene una finalidad biológica, preparando al joven para el futuro (Smith, 1982).

El juego es una predisposición biológica hacia el movimiento. Eminentes biólogos y médicos han atribuido al juego un carácter kinético, porque en él se detecta una expresión clara de actividad física; por ello, el juego es motricidad y a su vez un impulso generador de ella. El cuerpo humano está estructurado para moverse, para expresarse a través de sus movimientos, por lo cual a cierto tipo de movimientos se les ha caracterizado como juego, principalmente aquellos que no persiguen propósitos utilitarios, sino que se realizan por el simple goce.

El juego expresa el comportamiento humano. La personalidad del hombre se objetiviza por su comportamiento y por el conjunto de sus características físicas, intelectuales, emocionales y morales. Por ello, su manera de ser conlleva una carga filogenética y otra ontogenética, ambas indispensables para conformar una personalidad integral.

Elardo, Bradley y Caldwell (1981) han demostrado que los niños que juegan son más felices, más equilibrados, más cooperativos y más populares entre sus compañeros que aquellos que lo hacen menos. Los niños, además, juegan durante más tiempo si tienen a su disposición una amplia variedad de juguetes. En su estudio relacionan la disponibilidad de distintos juguetes en la infancia con el coeficiente intelectual del niño a la edad de tres años.

En la historia de la sociedad humana, aún en sus formas más primitivas, el juego no puede aparecer antes que el trabajo y antes que el arte. Sin embargo, hasta el presente no se ha aclarado por completo como tuvo lugar el paso de las formas de la actividad laboral a las formas del arte.

De esta consideración de la forma desarrollada de juego surge la posibilidad de comprender su semejanza con el arte, que posee en su contenido también normas de la vida y actividad humana. Precisamente por esta semejanza entre el juego y el arte se explica el desplazamiento de las formas desarrolladas de la actividad de juego en la vida de los miembros adultos de la sociedad. Por estudios realizados se puede llegar a la conclusión de que en la sociedad adulta contemporánea no existen formas de juego desarrolladas, siendo sustituidas por diversas formas de arte así como de deporte.

El juego ocupa un amplio espacio de las vivencias y experiencias infantiles. El juego consiste entonces en una identificación interior y en una presentación exterior.

Durante el juego los niños hacen uso de muchos mecanismos típicos del aprendizaje: tratan a los juguetes de manera original, muchas veces narrando sus actividades, y agrupan juguetes similares, simplificando la memoria.

La característica decisiva del juego es que consiste en cualidades motrices adquiridas igual que en capacidades, habilidades y destrezas que se comprueban, se modifican, estabilizan, varían y amplían. En el juego infantil están todas las posibilidades de la vida feliz del niño. Por tanto, las prioridades educativas del juego son aprovechar todas esas posibilidades, reconociendo en toda su amplitud (Hahn, 1988).

Toda presentación del juego nos muestra que antes de enseñar a jugar al niño hay que ayudarlo a descubrir las posibilidades del juego.

Seybold (1974) señalaba como elemento más importante dentro de la atmósfera del juego a la "*libertad*". La libertad interior, frente a sí mismo y su voluntad de imponerse y afirmarse, y la libertad exterior de seguir sus propios caminos, elegir su propio objetivo, y buscar una solución con los propios medios.

El juego no es una actividad específicamente humana sino que es propia también a cualquier especie animal superior (sobre todo vertebrados, mamíferos...) tanto los animales como el niño se introducen en la motricidad a través del juego y así van entrando poco a poco en el mundo de los adultos. El juego pues, comporta dos aspectos en la evolución: física y psico-sociológica.

1.1.1.- Conceptualizando el juego

1.1.1.1.- Etimología del término “juego”

Como primer término definiremos juego etimológicamente, en latín “*iocum*” -broma o diversión-, pero también designa la acción propia de jugar, “*iocari*”, (Enciclopedia Larousse, 1977). Dándole lectura a Petrovski en Elkonin (1980), podemos decir que, para los griegos antiguos, la locución juego significaba las acciones propias de los niños y expresaba principalmente lo que, en nosotros, se denomina hoy hacer chiquilladas. Entre los hebreos, la palabra juego correspondía al concepto de broma y risa. Entre los romanos, “*ludo*” significaba alegría y jolgorio. En sánscrito, “*klíada*” era juego, alegría. Entre los germanos, la antigua palabra “*spilan*” definía un movimiento y suave como el del péndulo que producía un gran placer. Posteriormente, la palabra juego empezó a significar en todas estas lenguas un grupo numeroso de acciones humanas que no requieren un trabajo arduo y proporcionan alegría y satisfacción.

Para el estudio del concepto juego, hay que considerar “*ludus- i*”, vocablo latino, que abarca el campo del juego, diversión. El acto de jugar es “*ludo*”, “*lusi*”, “*lusum*”, es también el gusto por la dificultad gratuita, la alegría, el jolgorio, de donde deriva “*lusus -us*” que significa juego, diversión. Con la misma raíz también es importante considerar los vocablos “*ludicrus*” (o “*cer*”) – “*cra*”, -“*crum*”, divertido, entretenimiento, o “*ludicrum-i*” juego público, entretenimiento, espectáculo, dando lugar a lúdico y no lúdico (que es un galicismo) que ya se ha aceptado en castellano. Según el diccionario etimológico del latín Ernout-Meillet (2001) para esta noción del vocablo “*ludus*” (en griego “*agón*”), no hay apenas palabras indoeuropeas conocidas; puede tratarse de un término acuñado con la institución, sin duda religiosa, que designaba; posiblemente es de origen etrusco. “*Ludus*”, “*ludere*” según Huizinga (1972), abarca el juego infantil, el recreo, la competición, la representación litúrgica y teatral y los juegos de azar; y la expresión “*lares ludentes*” significa danzar. La base etimológica de “*ludere*”, seguramente se encuentra en lo no serio, el simulacro y la burla más que en el campo de

“*mover rápido*”. El propio autor realiza como observación que dicho término que abarca al concepto de juego y jugar, poco más que desaparece sin dejar huella en las lenguas románicas.

En el Diccionario de la Real Academia de Lengua Castellana (1837) aparece la palabra con la siguiente definición: “*Juego*” (“*ludus*”), entretenimiento, diversión y “*jugar*” (“*ludere*”), entretenerse, divertirse con algún juego, travesear, retozar. En el Diccionario de la Real Academia de Lengua Española (2004) actual reza: “*Juego*” (“*iocus*”), acción y efecto de jugar, pasatiempo y diversión. Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cuál se gana o se pierde. Acción desplegada espontáneamente por la mera satisfacción que representa. “*Jugar*” (“*iocari*”), hacer algo con el sólo fin de entretenerse o divertirse, travesear, retozar, tomar parte en un juego.

1.1.1.2.- Origen y naturaleza del juego

En su origen, todos los juegos tendrían una clara relación con los acontecimientos y tareas habituales. En todas las sociedades, desde las primitivas en las que el juego tenía relación con la supervivencia del hombre (luchas, recolección, pesca y caza), hasta las actuales, el juego ha estado unido a los ritos, fiestas, los tabúes, culto en las distintas épocas del año, fenómenos atmosféricos, agradecimiento a dioses, ritos relacionados con la edad del hombre, logros de los miembros de la sociedad, ritos de iniciación que marcan el paso de la edad o responsabilidad social aceptada, conmemoraciones, como nacimiento, boda o defunción. De esta manera lo relata Martínez Criado (1998):

“En el hombre prehistórico se producían por un acontecimiento externo que desencadenaba “cambios bruscos de estado de ánimo” en las personas. Estar contento o triste era un motivo de celebración en la que los implicados compartían su alegría o su pena con sus vecinos... En los seres humanos, las actividades próximas al juego aparecen cuando existe la necesidad de compartir estados de ánimo extremos o inusuales y sentimientos muy profundos e íntimos. Las manifestaciones sociales compartidas de tales estados de ánimo están en el origen de las celebraciones (fiestas, dramatizaciones, juegos). A partir de aquí se puede establecer el origen social del juego humano”.

Aunque las formulaciones teóricas que abordan el estudio del juego son relativamente recientes (siglos XIX y XX), la Historia de la Educación está jalonada de referencias, que nos anuncian que el juego fue utilizado como medio educativo desde épocas muy antiguas. Destacaremos la referencia que hace Platón (427-347 a. de C.) en “*Las Leyes*”, donde reconoce el valor práctico del juego como actividad autotélica, señalando que los niños con

aspiraciones de futuros constructores, a partir de los tres años deberían utilizar herramientas auténticas a tamaño reducido; así como Aristóteles (384-322 a. de C.) indica al hilo de sus observaciones, la necesidad de que los niños jueguen con actividades que posteriormente desempeñarán como adultos (Torres Guerrero y cols, 1994).

Rastreando sus orígenes puede llegar a desvelarse la contribución a la especie humana. No hay humanidad allí donde no hay juego. Es algo que los antropólogos nos han descubierto. Si pensamos que el juego va unido a la infancia, profundizando sobre él llegaremos a considerar el papel de la infancia a lo largo de la Historia, así como el distinto lugar ocupado por el juego y el trabajo. Los trabajos de Caillois (1958), Leif y Brunelle (1978), Vygotski (1979), Elkonin (1980), Piaget (1984,1986), Bruner (1989) y Ortega (1990, 1992), entre otros, así lo postulan.

En la Edad Media, las referencias a la utilización del juego son escasas. Cabe destacar la obra de Zinguerle (1872) denominada *“El juego infantil en la Edad Media”*, en la que reúne una extensa colección de referencias literarias, en las que se encuentran 54 juegos elaborados, de todas las características (bolos, pillar, escondite, gallina ciega, etc.). Esta obra recoge una amplia concepción de juego, abarcando desde acciones de la vida cotidiana, hasta actividades con escasa codificación.

El cuadro de Peter Brueghel el Viejo (1560) denominado *“El juego de los niños”*, es examinado en profundidad por Elchembroich (1980), encontrando más de 80 juegos diferentes, que van desde actividades de la vida cotidiana, pasando por actividades utilitarias, hasta juegos de clara aplicación autotélica. El arte, fundamentalmente la pintura, nos ha informado de las actividades jugadas en los siglos XVI, XVII y XVIII, en las que nos muestran diferentes tipos de juegos, con las más diversas temáticas. Destacar aquí con nombre propio a los españoles Murillo y Goya, quienes retratan la historia a través del juego de los niños. Juegos en los que se mezclan acciones motrices con la utilización de juguetes como mediadores. Una clara aplicación de la calle, el barrio y las acciones de la vida diaria, que sin duda influirían en la educación de los niños de esta época.

A partir del siglo XVII, se opera un cambio sustancial en las formas y maneras de utilizar el juego como recurso educativo. Así, Pestalozzi, Basedow, Rousseau y tantos otros, plantean objetivos educativos en los que proponen que el juego puede ser el instrumento preciso para aprender actividades

productivas, la división del trabajo, las relaciones sociales, así como para aprender contenidos de historia, geografía, aritmética o gramática.

El siglo XIX, denominado por los pedagogos como “*el siglo de la infancia*”, es en el que se establece de forma general la infancia como concepto (como estatus diferente al adulto), y a partir de ello surgen numerosos estudios sobre el desarrollo del niño y, dentro de estos, algunos relativos al fenómeno del juego infantil, dando lugar a un gran número de teorías, observaciones, intentos de definición y de clasificación que se prolongan hasta nuestros días.

Algunos teóricos afirman que el juego es el trabajo del niño; se podría afirmar que el juego es una realidad, la vida del niño, instrumento que le ayuda a entender la vida y que a la vez es su propia vida. Así, dada su importancia vital (por su carácter multidisciplinar, por los valores que origina y por los efectos que produce), podemos considerar el juego, como un mágico modo de entender el trabajo.

La magia del juego se convertiría, por un lado, en un elemento ideal para reconciliar en la escuela a la mente y al corazón del niño y por otro lado en un modo de expresión con el que se actúa, se explora, se comunica, se investiga, se vive en medio de un proceso de aprendizaje global, participativo y significativo: proceso que se alarga durante toda la vida.

El juego proporciona situaciones que estimulan el sentido del humor como estado de ánimo. Una actitud necesaria para afrontar la vida diaria y que nos ayuda a afrontar la vida con optimismo necesario para mantener un estado emocional estable que pueda proporcionarnos una sensación de bienestar. Desarrollar la inteligencia emocional, fomentar la curiosidad, estimular el sentido del humor como estado de ánimo y alcanzar la felicidad son objetivos prioritarios de la educación para evitar el fracaso escolar. Si es así, la herramienta clave para el aprendizaje es el juego.

Desde el siglo XIX han surgido varias organizaciones, a nivel internacional y nacional, que promueven la protección del niño. La mayoría de ellas surgieron a fines de esa centuria y comienzos de la siguiente, como *Save the Children*. En el siglo XX las políticas públicas se han visto fuertemente influidas por la acción de la Organización Internacional del Trabajo, sobre todo en relación con el trabajo o explotación infantil, y luego por UNICEF, en torno a la alimentación y la escolarización.

Diversas manifestaciones estéticas, en el cine, la pintura y la literatura, dan cuenta de las concepciones que han surgido hacia la infancia.

En general la sociedad ha construido desde el siglo XIX una visión idealizada de la infancia (herencia del Romanticismo y la Época victoriana), tendencia que se refleja por ejemplo en Charles Dickens.

1.1.1.3.- Conceptualizando el juego

La Enciclopedia Larousse en su versión (1997) define al Juego como *“acción de jugar, cualquier actividad que se realiza con el fin de divertirse, generalmente siguiendo determinadas reglas”*. Es una actividad en la que se reconstruyen, sin fines utilitarios directos, las relaciones sociales. Es una variedad de prácticas sociales consistentes en reproducir en acción, en parte o en totalidad, cualquier fenómeno de la vida al margen de su propósito real.

La importancia social del juego se debe a su función de entrenamiento del hombre en las fases tempranas de su desarrollo y en su papel colectivizador (Elkonin, 1980). De igual manera Karl Gross (1902), comprendía este concepto como la más pura expresión de la experiencia motora. El tipo de juego se halla determinado, en una parte, por la necesidad del niño y, en otra, por el grado de su desarrollo orgánico. El juego es un instinto que eleva a todos los animales jóvenes a hacer todos los ejercicios necesarios para su desarrollo muscular y psíquico. Gross, expresa claramente todo lo que podemos conocer de la personalidad del niño, por tal motivo él dice que por medio del juego el niño expresa de manera simbólica sus fantasmas, sus deseos, las experiencias que vive. Comenta que el juego es una actividad fundamental que se apoya en la necesidad de movimiento del hombre, en sus intereses y estados anímicos y que se manifiesta de una manera espontánea en la búsqueda de satisfacciones internas.

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

Autor/a	Concepto de Juego
Huizinga (1938)	<i>"Acción libre, que se ejecuta y siente como situada fuera de la vida corriente, que puede absorber completamente al jugador sin que obtenga provecho de ella; esta acción se ejecuta dentro de un espacio y tiempo determinados, y se desarrolla según un orden y reglas en las que reina una propensión a rodearse de misterio y a disfrazarse, a fin de separarse del mundo habitual."</i>
Blanchard y Cheska (citados por Moreno Palos,1993)	<i>"Actividad deleitable y voluntaria marcada por límites temporales y que ofrecen cierto contenido de ficción".</i>
Moreno Palos (1993)	<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>
Cagigal (1996)	<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>

Cuadro I.1.1.3.a.- Concepto de Juego

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

Autor/a	Concepto de Juego
Freud (1909)	<i>"Guardián del despertar".</i>
Wallon (1948)	<i>"Exploración jubilosa y apasionada, tendente a probar las funciones del niño en todas sus posibilidades".</i>
Arnold (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 (1978)	<i>"Actividad natural y espontánea por la cual todo individuo es impelido cuando le agrada la necesidad instintiva de movimiento".</i>
Zapata (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 y Camerino (1996)	<i>"Acto libre, ejecutado con tensión, de gran valor social, que permita 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 I.1.1.3.b.- Definiciones de juego según diferentes autores

1.1.2.- Caracterizando el juego

Son muchos los estudiosos que, desde campos como la antropología, la psicología o el mundo de la educación, han optado por buscar los rasgos distintivos de la actividad lúdica como paso previo a su explicación y a la exploración de sus posibilidades.

Algunos de estos rasgos se han mantenido como notas identificativas del juego a lo largo de los años. Así, Decroly y Monchamp (1986) destacan en la actividad lúdica el placer y la alegría que les son inherentes y el hecho de no implicar un fin consciente al margen de la propia acción del juego.

Buytendijk (1933), por su parte, resalta también algunos de estos elementos distintivos: la alegría, la espontaneidad, el esparcimiento o la oscilación (movimiento de vaivén).

Johan Huizinga (1972) en su tratado *“Homo Ludens”*, ahonda en alguna de las ideas anteriores y aporta otras nuevas. Así, considera que el juego constituye una actividad libre, produce satisfacción y alegría, representa una actuación llena de sentido, transcurre dentro de sí mismo, está lleno de armonía y, finalmente, crea orden llevando el “mundo imperfecto” a una perfección provisional.

Moreno Palos (1992), 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 de las definiciones de Huizinga, Lagrange, Arnold, Zapata, Miranda y otros, Torres Guerrero y cols. (1994) establecen las siguientes características del juego:

Características del juego de Torres Guerrero y cols. (1994)	
Placentero	<i>“El juego debe producir satisfacción en quien lo práctica 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”.</i>
Mundo aparte	<i>“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”.</i>
Liberador	<i>“En este sentido hay que entender el juego como actividad libre, nunca obligada y como un medio de evasión de lo cotidiano”.</i>
Expresivo	<i>“Facilitador de la exteriorización de sentimientos y comportamientos que en situaciones normales mantenemos reprimidos”.</i>
Socializador	<i>“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”.</i>

Cuadro I.1.1.2.a. Características del juego según Torres Guerrero y cols.

Lavega (2007) estudió 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 extraer 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.

Timón y Hormigo (2010), 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).

1.1.3.- 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 (2006), realizaron la siguiente propuesta de clasificación de los juegos en el primer *“European Seminar on Traditional Games”*.

TYPOLOGY FOR THE CLASIFICATION 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)	A. WITHOUT DEVICE: (sin aparato) 1. RUNNING (correr) 2. JUMPING (saltar) 3. HOPPING (pillar) 4. OTHERS (otros) B. 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 I.1.1.3.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 Guerrero y cols. (1994):

CLASIFICACIONES DEL JUEGO SEGÚN DIVERSOS AUTORES								
Autores	FACTORES DEL JUEGO							
	Social	Competi.	Catarsis	Cultural	Comunica- ción	Funcional higiénico	Emotivo	Azar
Kenyon	Expe- riencia social	Competi- ción	Catarsis		Estética	Salud y estado físico	Vértigo, emoción	
Intosh		"Mejor que"		Comba- tivos	Comunica- ción		Reto Natz.	
Kodym	Depor- tes de equipo					Coord. óculo- manual. Poder Resistencia	Activi- dades peli- grosas	
Querat				Heredi- tarios	Imitación Imaginativos			
Stern	Socia- les			Comba- tivos	Complemen- tarios imitación simple	Motores con cosas		
Claparade	Socia- les			Lucha y caza	Familiares e imitativos	Sensoriales motores psíquicos		
Bhüler	Colec- tivos				Ficción receptivos	Funcionales Constructivos		
Callois			Agon		Mimicry		Ilinx	Aldea

Cuadro I.1.1.3.b. Clasificación del juego según diversos autores

Callois (1968), citado por Torres Guerrero y cols. (1994), 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 (1968)	
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 juegos 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 I.1.1.3.c. Clasificación de los juegos de Callois (1968)

Torres Guerrero y cols. (1994) clasifican el juego como procedimiento y como contenido:

JUEGOS COMO PROCEDIMIENTO				
JUEGO PERCEPTIVO		JUEGO PSICOMOTOR	JUEGO MOTRIZ	JUEGO EXPRESIVO
▪ Auditivos ▪ Visuales ▪ Táctiles	▪ Auditivos ▪ Visuales ▪ Táctiles	▪ Básicos ▪ Genéricos	▪ Fuerza ▪ Velocidad ▪ Resistencia	▪ Imitación ▪ Creación
Coordinativos				

Cuadro I.1.1.3.d. Clasificación del juego como procedimiento

JUEGOS COMO CONTENIDO		
JUEGOS TRADICIONALES	JUEGOS POPULARES	JUEGOS ALTERNATIVOS

Cuadro I.1.1.3.e. Clasificación del juego como contenido

1.1.4.- 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.

López Sánchez (1998) y Torres Guerrero (2000) parten de la contemplación del juego en Educación Física, desde una doble perspectiva:

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

1.1.4.1.- El Juego como procedimiento metodológico

Algunas razones para fundamentar la propuesta metodológica sobre su utilización, pueden ser las siguientes:

- ✚ El juego es una actividad intrínsecamente motivadora y por consiguiente facilita el acercamiento natural a la práctica normalizada del deporte.
- ✚ La actividad lúdica se ajusta a los intereses de los alumnos y alumnas 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 de los alumnos.
- ✚ 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 alumno.
- ✚ 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 todos los alumnos en un clima de relación saludable.
- ✚ Su práctica habitual debe desarrollar en los alumnos 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 los alumnos análisis reflexivos en torno a las posibles situaciones que puedan producirse en la práctica de los deportes colectivos.

1.1.4.2- El juego como contenido

El amplio espectro del "*Juego como contenido*" abarcaría en Educación Secundaria desde los tradicionales, hasta su tratamiento como vía de creatividad para el diseño de nuevos juegos. En el presente apartado vamos a centrarnos en el Juego tradicional, popular y autóctono, y en la corriente de creación denominada los Nuevos Juegos, en la cual abordaremos los juegos alternativos, los cooperativos y los "*New Games*".

1.1.4.2.1.- Los Juegos Tradicionales

Entendemos el Juego Tradicional como aquel 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.

Una buena definición de Juegos Tradicionales, es la expuesta por Renson y Smulders (1978), citada por Moreno Palos (1993), que entienden "*todo aquel*

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

Si leemos atentamente el Diseño Curricular Base de Andalucía (1992) para el área, dentro del núcleo de contenidos dedicado al juego, podemos leer:

"Debe entenderse la práctica lúdica vinculada a la cultura circundante que, en el caso de la Comunidad Andaluza, aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indudable riqueza. Conviene por tanto tener en cuenta la importancia de que los alumnos y alumnas conozcan y practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de nuestra comunidad" (CEJA, 1992).

Como podemos ver, en nuestro diseño debemos buscar un espacio para el desarrollo de estos contenidos marcándonos un doble objetivo:

- ✚ Acercar a nuestros alumnos y alumnas a las tradiciones de su entorno.
- ✚ Potenciar las actividades lúdicas desde la perspectiva recreativa (el juego por el placer de jugar).

Nuestro acercamiento a este tipo de actividades vamos a realizarlo progresivamente, entrando inicialmente en su concepto y fundamentación antropológica y sociológica, hasta llegar a su aplicación en el currículum escolar para el área de Educación Física.

1.1.4.2.2.- Los Juegos Populares

Juego Popular, indica que es practicado por las masas, y no necesariamente tiene que ser un juego tradicional, aunque pueden llegar a perpetuarse y convertirse posteriormente en tradicional. Autóctono, significa que se ha creado, modificado u originado en la misma tierra, comarca, localidad.

Podríamos encontrar un juego que fuese autóctono, pero que no fuese tradicional, e igualmente, podría haber un juego que fuese popular pero no fuese autóctono (Trigueros, 2000).

1.1.4.2.3.- Los Nuevos Juegos

Hay que considerar que el juego es una actividad dinámica, cambiante y sobre todo muy arraigada al momento cultural en que se vive. Por ello, es interesante que nuestros alumnos aprendan nuevos juegos que tengan funcionalidad y que les acerque a su entorno actual.

Los Nuevos Juegos (New Games) nacen en San Francisco hacia 1973, año en que los animadores ludo-recreativos empiezan a organizar una especie de torneo lúdico que luego ha gozado de excelente continuidad (Torres Guerrero, 2000).

Surgen como consecuencia de distintas influencias:

- ✚ El movimiento opuesto a la contracultura del deporte de competición.
- ✚ Los resultados de estudios antropológicos sobre el juego.
- ✚ El desarrollo de las teorías de la socialización del juego.

El ocio blando (Haag, 1994), busca fomentar la practica lúdica para todos los ciudadanos que decidan disfrutar de ella, como fuente de satisfacción y bienestar. Este movimiento impulsado principalmente por los países nórdicos, Estados Unidos, Países Bajos, Japón, Canadá... y los países de nuestro entorno, ha llegado a nuestro país.

Torres Guerrero (2000) considera que *“lo más importante de esta corriente, es la posibilidad que le 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.”*

1.1.4.2.4.- Los Juegos Alternativos

La Real Academia de la Lengua, al definir alternativa, en su tercera acepción, hace referencia a *“opción entre dos o más cosas”*. Por lo tanto, vemos que no hay una definición clara sino que viene a ser *“las que no se hacen habitualmente”*. Realmente hay diferentes razones, que aconsejan su inclusión dentro del Primer Tiempo Pedagógico (clases regulares), entre otras:

- ✚ Instalaciones fáciles de improvisar.
- ✚ Materiales y equipos baratos.
- ✚ Son fáciles de aprender.
- ✚ Nivel homogéneo de iniciación.
- ✚ Coeducativos.
- ✚ Esfuerzos relativamente moderados.
- ✚ Nuevos recursos didácticos educativos.
- ✚ Alternativa a los deportes tradicionales.
- ✚ Múltiples aplicaciones.

- ✚ Entran de lleno en los contenidos del núcleo de Juegos y Deportes en Educación Secundaria (Torres Guerrero y Rivera García, 1994).

a) Juegos con material alternativo no industrializado. Nos referimos a todas aquellas prácticas de carácter lúdico, que utilizan objetos provenientes del entorno circundante, pudiendo ser incluso objetos autofabricados. Una papelería, un neumático, latas, cajas de cartón, botes de suavizante...

b) Juegos con material alternativo sofisticado. En este apartado incluiremos aquellas situaciones de juego que se pueden presentar, usando material alternativo que se ha ido sofisticando, introduciéndose en el mercado industrial. Estos objetos alternativos, tales como las indiacas, el tamburello, el peloc, los paracaídas, los zancos... han ido configurando diversos deportes alternativos: el floorball, la indiacá... (Torres Guerrero, 2000).

1.1.4.2.5.- Los Juegos Cooperativos

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.

Cavinato y col. (1993), resaltan también, el elemento estructural en el juego cooperativo al definirlo 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”*. Destacando posteriormente el carácter lúdico de este tipo de juegos: *“el juego cooperativo permite poner en práctica capacidades que, por regla general, no se consideran ni utilizan, como las 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 este 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...”.

Orlick (1986), un referente obligatorio en el campo de la educación para la cooperación, valora cuatro características de la alternativa cooperativa de juego en su libro *“Juegos y Deportes Cooperativos”*: cooperación, aceptación, participación y diversión. Pero será en la ampliación de esta primera publicación; *“Libres para cooperar, libres para crear”* (1990), donde profundizará más, vinculando el juego cooperativo a la libertad en varios ámbitos.

Poleo y col. (1990) atienden a aspectos ya señalados: la colaboración entre los integrantes del grupo, la participación como argumento principal del juego y la no exclusión/discriminación. Pero incluyen, además, una importante reflexión: *“aunque en muchas ocasiones existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar esa finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica”*.

La utilización del juego cooperativo ha sido estudiada en la investigación de Collado (2005) con alumnado de Educación Secundaria, llevándola a la siguiente reflexión:

Sin infravalorar el principio de educación a través del movimiento vinculado a nuestra área curricular (también inmerso en esta alternativa lúdica) podemos, a través de los juegos cooperativos, promover formas de vida basadas en la ayuda y la colaboración como medio para el progreso y el bienestar individual y social. Éste será, sin duda, un buen punto de partida para contribuir desde la Educación Física a la construcción de una cultura de paz, tolerancia, cooperación y solidaridad

1.2.- EL DEPORTE. CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIONES

“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”.
F. J. GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA (2000).

Se habla y se escribe tanto sobre el deporte, su importancia social, sus posibilidades educativas, su nocividad, sus beneficios, sus aspectos culturales... que se hace difícil expresar con precisión, lo que en la sociedad actual se entiende por deporte y sobre todo lo que entendemos por deporte como actividad física organizada por las diferentes instituciones con intencionalidad educativa (Torres Guerrero, 2005).

Cuando hablamos de deporte o adjetivamos algo como deportivo, nos estamos refiriendo a un estilo, a un hábito, a un modo de comportamiento definido; o bien a un área institucional de carácter singular (mundo federativo, competitivo...); o a una moda dominante en ciertas épocas.

Este gran campo semántico nos descubre 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 costumbres sociales, y por supuesto a instituciones que tienen como principal objetivo la difusión del deporte. (Torres Guerrero, 2000)

La Declaración del Año Europeo de la Educación a través del Deporte por parte de la Unión Europea (2004) parece que llega cargada de oportunidad. Otros organismos internacionales como la ONU, han creado una comisión especial para promover el deporte en los países en vías de desarrollo por considerarlo un vehículo transmisor de valores educativos.

También numerosos estados hacen declaraciones al respecto e incluso en nuestro país el Deporte y la Educación en diferentes momentos históricos forman o han formado parte del mismo Ministerio, sugiriendo que son dos fenómenos relacionados (Vázquez Gómez, 2004).

1.2.1.- Conceptualizando el Deporte

Actualmente, debido al gran auge de la actividad físico-deportiva, el deporte es analizado desde diferentes puntos de vista, ya sea desde el ámbito

cultural como el científico. De este modo es estudiado por la sociología, la filosofía, la biomecánica, la educación, la historia, etc.

El deporte es un objeto de profunda actualidad, que como fenómeno de masas se ha transformado en una de las características distintivas del siglo XX, definido por Francois Mauriac, como *“el siglo del deporte”*. Como producción de la cultura ha adquirido una gran presencia en todo el mundo, acompañando al proceso de globalización. Como suele ocurrir en muchas estructuras, la parte influye considerablemente sobre el todo y en cierta medida, es uno de los condicionantes de multitud de formas culturales contemporáneas.

El mundo deportivo es hoy un lugar de confluencia de muchos factores sociales. Así, no solamente lo podemos practicar sino también contemplar como un espectáculo estético y festivo; es un ámbito laboral cada vez más potente desde la enseñanza hasta la práctica profesional; es un lugar de experiencias personales profundas, pero también es un vasto campo de investigación; a su vez es un sector económico en expansión permanente, desde la fabricación de materiales hasta su distribución y consumo; también es un ámbito de prestación de servicios múltiples (Vázquez Gómez, 2004).

En opinión de Rozengardt (2000) el deporte puede ser considerado contenido educativo en tanto conocimiento históricamente construido y socialmente validado. Como estructura compleja de comportamientos refleja una historia de constitución o sea un conocimiento en proceso y su comprensión, ya sea práctica (saber jugarlo o practicarlo) o teórica (comprenderlo como objeto, en su devenir) implica un proceso de conocimiento para los sujetos que participan en la tarea de aprender.

El concepto de deporte es muy amplio pues ha ido evolucionando paralelamente a las sociedades en que se ha desarrollado. En un principio los deportes nacieron con unas finalidades recreativas, educativas o utilitarias. Con el tiempo se añadieron elementos técnicos y reglamentos que potenciaron los aspectos competitivos. Por eso no existe una definición concreta para el concepto de deporte ni hay acuerdo unánime sobre qué actividades pueden considerarse deportivas

El término deporte es en la actualidad un término polisémico que hace referencia, por tanto, a distintos significados, desde la simple práctica de ejercicio físico hasta el deporte más institucionalizado; sin embargo, todos ellos tienen en común, al menos, tres elementos: el ejercicio físico, el juego y el

agonismo, si bien en distinta proporción según el tipo de deporte (Vázquez Gómez, 2001).

En algunos casos, la polisemia del término deporte es debida a la estratificación interna que la propia práctica genera (jugadores, periodistas especializados, fanáticos, legos, etc.), y en otros responde a una mezcla sutil y selectiva -siempre carente de rigor terminológico y conceptual- entre significados del sentido común con algunos usos que de él hacen las diferentes disciplinas que se dedican a su estudio (sociología, antropología, medicina, etc.).

Como afirma García Ferrando (1990), *“el deporte abarca las distintas manifestaciones en diversos órdenes de nuestra sociedad, de manera que en los últimos años se habla de la industria deportiva como grupo diferenciado 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 término deporte, con el que en la actualidad nos referimos a algo tan claro y que evidencia un fenómeno sociocultural y educativo por todos conocidos, es una de las palabras más polémicas, además de ser uno de los términos más fascinante y complejo (Paredes, 2002).

En este mismo sentido, Sánchez Bañuelos y Ruiz Pérez (2000), Contreras, De la torre y Velázquez (2001), afirman que el deporte es algo muy complejo y difícil de delimitar, de manera que las definiciones que resultan válidas aplicadas a determinados tipos de prácticas deportivas suelen ser poco aplicables a otras. Según Sánchez Bañuelos y Ruiz Pérez (2000), la contextualización del deporte ha estado y sigue estando sometida a un proceso en el tiempo, pero esto no impide que existan actualmente delimitaciones del concepto apegadas a los convencionalismos del pasado, junto a otras que intentan reflejar la evolución que se ha producido.

Para Piernavieja (1966), *“el uso casi repentino y hasta casi abusivo del vocablo deporte ha hecho confusa la comprensión de un acto que, tradicionalmente, ha aparecido lleno de sencillez y naturalidad”*.

Centrándonos en el aspecto etimológico del término deporte podemos afirmar que, son numerosos autores los que lo definen en su origen con el vocablo inglés *“sport”* de finales de siglo XIX. Sin embargo según Hernández

Moreno (1994) éste se encuentra por primera vez escrito en un poema del siglo XI de la lengua provenzal de Guilhem de Peiteiu (Guillermo de Poitiers, 1071-1127).

Por el contrario autores como García Blanco (1997) y Adam, citado por Romero Granados (2001), encasillan el origen de la palabra deporte en el latín. Según García Ferrando (1990), Piernavieja señala que la cuna de la palabra deporte fue la lengua provenzal y de ella deriva a otras lenguas romances, como el francés y el castellano.

La intencionalidad de la acción deportiva es lúdica. Su adquisición y desarrollo van implícitos en la cultura en la que se halla inmersa la persona, la cual determina y garantiza la orientación de unas ciertas conductas que, en su abstracción supraindividual o social, llamamos deporte.

En la voz "*deporte*", como en tantas otras, hallamos algunas paradojas semánticas. A través de su evolución histórica se matiza y pluraliza, concretando y diluyendo a la vez, el contenido de las primeras adquisiciones semánticas. "*Deporte*" conceptúa desde referentes asépticos en puro sentido lúdico hasta espectáculos que han perdido su carácter esencial para convertirse en una manifestación abierta y descaradamente profesionalizada. Asimismo su significado acoge desde formas comportamentales que precisan de una actividad física (trabajo muscular) extraordinariamente intensa, hasta otras que implican un riguroso sedentarismo.

Queda, pues, claro que otras acepciones vigentes de la acción deportiva, fuera de una situación netamente lúdica, deben ser evaluadas considerando sus secuencias motrices dentro de las pautas generales de conducta moduladas por la dimensión económica y social de la profesionalidad. Sólo así se comprenden los aspectos generales de la patología del deporte (Muñoz Soler, 1979).

Si buscamos el término "*deporte*" en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004), nos encontramos con: (*De deportar*). "*Recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre*". Siguiendo las indicaciones concurrimos a la voz "*deportar*" y en su tercera acepción observamos: "*(Del latín deportera). 3.ant. Divertirse, recrearse*". Si acudimos a un diccionario latino nos encontramos con que "*deportare*" es el infinitivo del verbo "*Deporto, are, avi, atum (de, porto)*".

Siguiendo la definición de la Real Academia Española de la Lengua (2004), es la “*Actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas.*” A la hora de la verdad se utiliza la denominación de deporte para muchas otras acciones.

Si continuamos con la definición de la Real Academia Española de la Lengua, cuando indica que el deporte es actividad física, encontramos dos acepciones interesantes, la primera dice así:

- “*Conjunto de movimientos corporales que se realizan para mantener o mejorar la forma física.*”

Y la segunda, dice:

- “*Actividad destinada a adquirir, desarrollar o conservar una facultad o cualidad psíquica*”

Englobando las definiciones anteriores, podemos hacer una primera aproximación al concepto de deporte, indicando que deporte es cualquier movimiento, conjunto de movimiento o pensamientos ejercidos dentro de un juego o de una competición cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas. Para concluir con este breve estudio filológico García Blanco (1997), afirma que el origen de la palabra deporte es, como vemos, 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 I.1.2.1.a: Evolución del latín a las lenguas romances del término “Deporto” (García Blanco, 1997).

En el siguiente cuadro presentamos distintas definiciones del término deporte propuestas por diferentes autores:

Autor/a	Concepto
Hebert (1913)	<i>"Todo género de ejercicio físico o actividad física que tiene por objetivo la realización de una performance, cuya ejecución se basa esencialmente en la idea de lucha contra un elemento definido, una distancia, una duración, un obstáculo, una dificultad material, un peligro, un animal, un adversario y, por extensión uno mismo".</i>
Coubertin (1960)	<i>"Culto voluntario y habitual del intenso ejercicio muscular, apoyado en el deseo de progresar y que puede llegar hasta el riesgo".</i>
Diem (1966)	<i>"El deporte es un juego portador de valor y serenidad, practicado con entrega, sometido a reglas, integrador y perfeccionador asombroso de los más elevados resultados".</i>
Cagigal (1981)	<i>"Diversión liberal, espontáneo, desinteresado, en y por el ejercicio físico entendido como una superación propia o ajena, y más o menos sometido a reglas".</i>
Parlebás (1988)	<i>"El conjunto finito y enumerable de las situaciones motrices, codificadas bajo la forma de competición, e institucionalizada". Del mismo modo define el juego deportivo como "toda situación motriz de enfrentamiento codificado, llamado juego o deporte por las instancias sociales".</i>
Hernández Moreno (1994)	<i>"Es una situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada".</i>
García Ferrando (1990)	<i>"Una actividad física e intelectual, humana, de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas".</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>
Carballo y Hernández (1999)	<i>"Los deportes son actividades competitivas institucionales, que comprenden el uso vigoroso de la fuerza y el extremo cansancio. Son actividades físicas relativamente complejas realizadas por individuos cuya participación está motivada por una combinación de factores intrínsecos y extrínsecos. "</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)	<i>"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, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra 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>

Cuadro I.1.2.1.b.- Concepto de deporte

1.2.2.- Caracterizando el Deporte

Durang (1976), entiende que para considerar una actividad física como deporte, ésta debe cumplir al menos las siguientes características: desgaste físico, performance, gratuidad y codificación. Recalca que el primer aspecto importante de "*hacer deporte*" es el desgaste físico, que en efecto, es esencial en la acción deportiva. Aunque en algunos deportes quede más limitada como en los deportes mecánicos (automovilismo, aviación deportiva...). Sin embargo, en opinión de directivos y técnicos deportivos, el desgaste físico no basta para considerar una actividad como deporte, señalando que también exige desgaste físico el trabajo manual y ciertas formas de educación física y no obstante no son deportes.

La "*performance*" o rendimiento (del francés *performance*) y récord (la mejor performance en un plano determinado: regional, nacional o internacional) son palabras claves que designan hacia dónde se dirige el esfuerzo del deportista. Dichas palabras suponen una actitud psicológica de oposición, de confrontación con un adversario, un objeto (pesos, aparatos...) o un elemento (agua, tiempo, distancia...) y, por consiguiente, un deseo de afirmarse, probar su propia eficacia, su propio poder (Torres Guerrero y cols., 1994).

La "*performance*", supone la utilización máxima de las posibilidades orgánicas, la obtención del resultado límite.

Si tuviéramos que destacar unos rasgos, o una virtud común o por lo menos predominante, veríamos la persistencia de lo que es esencial en el juego (alegría, diversión, pasatiempo, representación) de algo ficticio, que está fuera de la vida corriente. Pero la observación de la forma en que se desarrolla el deporte, nos lleva a incorporar el "*sentido agonístico*" de su realización.

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

- 1ª) AGONISMO
- 2ª) NORMATIVA
- 3ª) CIERTA INTENSIDAD FÍSICA
- 4ª) CARECE DE UTILIDAD
- 5ª) MOVILIDAD HISTÓRICA
- 6ª) TOMA DE ACTITUDES PROPIAS
- 7ª) NO HAY AZAR

Hernández Moreno (1994) siguiendo a algunos de los autores anteriormente citados resalta los siguientes rasgos que nos permite 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
	REGLAS	Reglas codificadas y estandarizadas
	INSTITUCIONALIZACIÓN	Está regido por instituciones oficiales (federaciones, etc)

Cuadro I.1.2.2.a.-: Características del concepto deporte (Tomado de Hernández Moreno, 1994).

La Carta Europea del Deporte (Unisport, 1992) define éste como *“todas las formas de actividades que, a través de una participación, organizada o no, tienen como objetivo la expresión o la mejora de la condición física o psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles”*.

El deporte, como bien dice Velázquez (2001), constituye un fenómeno de primera magnitud, como espectáculo y como práctica, que despierta gran interés en todos los sectores sociales, siendo difícil encontrar otro aspecto cultural que origine tantas pasiones.

Dichas pasiones, a veces, incitan a comportamientos sociales inadecuados tanto en los espectadores como en los deportistas, lo que provoca que en muchas ocasiones pierda su esencia primitiva, su origen lúdico.

Para Paredes (2002), *“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”*.

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

CARACTERÍSTICAS DEL DEPORTE EDUCATIVO	
Rodríguez López (1989), citado por Castejón (1995)	▪ 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 deben estar técnicamente preparados.
Rodríguez Campazas (1994)	▪ 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)	▪ 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 I.1.2.2.b. Características del deporte educativo según distintos autores

1.2.3.- Clasificando el Deporte

Una vez expuestas las características esenciales del fenómeno deporte, es indispensable considerar las formas de clasificarlos, ya que ello se constituye en un factor de gran importancia. Son múltiples las clasificaciones existentes, en función de características especiales y determinadas y con criterios propios y, en

la mayoría de los casos no coincidentes, pero todas con la finalidad de clarificar y situar los diferentes deportes en un marco de referencia.

Para Hernández Moreno y cols. (1999), hay un indicador común en la mayoría de las clasificaciones y es que siguen unos criterios poco diferenciados a la hora de definir las ramas en las que se engloban las distintas actividades lúdicas, deportivas. Por lo que, dentro de un mismo grupo encontramos modalidades deportivas con una lógica interna totalmente diferente.

Bouchard (1974) citado por Torres Guerrero 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 sólo jugador se halla implicado.
- ✚ Deportes de Lucha o combate, existen dos deportistas implicados y son adversarios.

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

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

La verdad es que estas clasificaciones parecen a priori bastante heterogéneas, tomando sucesivamente como criterio: la situación del jugador, la forma de actividad y el marco dónde ésta se desarrolla. Hay en ellos una cierta ambigüedad (por ejemplo, el atletismo, el ciclismo, son también "*de aire libre*").

Matveiev (1983), utiliza en su clasificación un criterio basado en el tipo de esfuerzo físico requerido para cada deporte, estableciendo cinco grupos.

Grupos	Ejemplos de Deportes
Primer Grupo: Deportes acíclicos , caracterizados por una fase de aceleración seguida de una fase explosiva.	▪ Saltos (gimnasia, trampolín, esquí, longitud) ▪ Lanzamiento(jabalina, disco, peso y martillo) ▪ Halterofilia ▪ Velocidad (sprint)
Segundo Grupo: Deportes con predominio de la resistencia , donde las capacidades aeróbicas máximas se involucran en un nivel de alta exigencia.	▪ Movimientos de intensidad submáxima (medio fondo, natación 100 y 400 metros). ▪ Movimientos de intensidad superior y media (5000 y más metros; 800 y 1500 en natación).
Tercer Grupo: Deportes de equipo , la necesaria coordinación establece una base física mixta.	▪ 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).
Cuarto grupo: Deportes de combate , sobre la base de desarrollo físico general, se apoya la noción de explosividad, en continuo intercambio de esfuerzos con un oponente.	▪ Esgrima, boxeo, lucha
Quinto Grupo: Deportes complejos y pruebas múltiples ; intervienen factores de necesaria implicación física combinada.	▪ Pentatlón moderno, decatión, gimnasia deportiva

Cuadro I.1.2.3.a.- Clasificación del deporte según Matveiev (1983)

Sánchez Bañuelos (1984), 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 I.1.2.3.b.- Cuadro Clasificación deporte según Sánchez Bañuelos (1984)

Parlebas (1981) realiza una clasificación muy interesante y moderna cuyo principio está en la consideración de cualquier situación motriz como un sistema de interacción global entre un individuo que se mueve, el entorno físico y los otros participantes.

El factor que determina cualquier situación es la noción de incertidumbre (inseguridad, inquietud). Esta incertidumbre puede ser debida bien al entorno físico que rodea a la actividad motriz, o a los adversarios o compañeros. Las situaciones en las que no existe, aquellas en las que el individuo actúa en solitario (lanzamiento de jabalina, salto de altura, etc) se denominan "*psicomotrices*". Aquellas en las que existe, debida al medio físico o a los compañeros o adversarios (deportes de equipo, lucha, frontón), son designadas situaciones "*sociomotrices*".

Los criterios básicos de esta clasificación son la utilización de tres factores relacionados con la incertidumbre, en la relación entre el medio, el compañero y el adversario.

- 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.

Ello hace que cada situación pueda ser caracterizada en función de la existencia o no de incertidumbre en uno o varios de los parámetros considerados (la ausencia se señala con un trazo encima del parámetro considerado).

Categorías	Incertidumbre	Ejemplos
1ª Categoría CAI	El participante está solo en un medio estable. No existe ningún tipo de INCERTIDUMBRE ni de interacción	Natación, atletismo en pista....
2ª Categoría CAI	La Incertidumbre se plantea en relación con el compañero	Alpinismo en cordada, vela con compañero,..
3ª Categoría CAI	La Incertidumbre se plantea en relación con el compañero	Patinaje artístico por parejas, remo...
4ª Categoría CAI	La Incertidumbre 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 Incertidumbre se sitúa en el adversario	Lucha, esgrima...
6ª Categoría CAI	La Incertidumbre se sitúa en el adversario y en el medio que es fluctuante	Esquí de fondo
7ª Categoría CAI	Es una situación en la que tanto la relación con el compañero como con el adversario se sitúan en un medio fluctuante. Incertidumbre se puede dar en los tres elementos.	Deportes populares por equipos
8ª Categoría CAI	El medio es estable y la Incertidumbre se sitúa en el compañero y en el adversario.	Deportes de equipo: baloncesto, fútbol,...

Cuadro I.1.2.3.c.- Cuadro clasificación del deporte según Parlebas (1981)

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

Clasificación de Hernández basada en Parlebas	
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 ésta con la de Parlebas, tendremos dos deportes psicomotrices, uno que se 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 I.1.2.3.d. Clasificación del deporte según Hernández (1994)

1.2.4.- Características de los Deportes colectivos, individuales y de adversario que se practican en la Educación Secundaria Obligatoria

A continuación, analizaremos las características más significativas de las distintas modalidades deportivas. Debido a que en la literatura existente nos encontramos con diferentes términos a la hora de referirnos a las distintas modalidades, nos centraremos en los términos a los que se refiere la ley educativa, ya que nuestro estudio se basa en el deporte dentro de este marco. Por ello, a continuación nos centraremos en el análisis de los deportes colectivos, individuales y de adversarios.

1.2.4.1.- Los deportes colectivos en la Educación Secundaria Obligatoria

López Ros (2000), entiende a 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”*.

Robles Rodríguez (2008) destaca que *“podemos afirmar que estos deportes son los más utilizados en las clases de educación física, respecto a los deportes de psicomotrices y de oposición (Matanin y Collier, 2003; Zabala, Viciano y Lozano ,2002; Napper-Owen y Col., 1999). También hemos de tener en cuenta que el grado de comunicación tanto entre compañeros como entre adversarios (en este caso contracomunicación) es superior respecto a las otras modalidades deportivas, lo que nos va a permitir trabajar en mayor medida valores como la colaboración, cooperación, respeto a los compañeros y adversarios, etc...”*

1.2.4.1.1.- Concepto de deportes colectivos

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 tiene una de sus máximas expresiones en el campo del deporte. Por ello, varios han sido los autores que han ofrecido una definición.

Para Hernández Moreno (1994), 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".

Rioux y Chappuis (1979), 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".

Para José María Cagigal (1981) el equipo deportivo:

"constituye un paradigma de la vida humana, distribuida en múltiples minisociedades estables o efímeras, cuyo objetivo mediano o inmediato, permanente o pasajero, cohesionan a unas cuantas personas y exige un ajuste, una coordinación, una complementariedad, nada fácil de conseguir".

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 Guerrero y cols. 1994).

1.2.4.1.2.- Características básicas de los deportes colectivos

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

a) El móvil

Generalmente se trata de un objeto esférico, un disco o un móvil ovalado. Los materiales suelen ir cambiando, aunque los más utilizados son el cuerpo 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).

b) El terreno de juego

El espacio dónde se llevan a cabo las acciones motrices.

- ✚ Tiene unas medidas fijas que las marca el reglamento: anchura, altura y longitud.
- ✚ Condiciones del terreno de juego: sala, aire libre (seco, húmedo, lluvia).
- ✚ Zonas que delimita el reglamento:
 - zonas fijas prohibidas (áreas de portería en balonmano).
 - zonas variables prohibidas (fuera de juego en fútbol, waterpolo).
 - zonas fijas semi-prohibidas (3" 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).

c) El reglamento

El reglamento de juego contiene una serie de normas que determinan, no solo las condiciones que se han de dar previamente al inicio del encuentro, sino en el desarrollo del mismo, y que podemos resumir 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 (Torres Guerrero y cols., 1994).

d) Los compañeros

El reglamento especifica las condiciones de sociabilidad, de rechazo y otras dimensiones, pero además indica las relaciones entre compañeros, es decir todos juegan para conseguir un objetivo común.

La comunicación en los deportes de equipo, al margen de las palabras, donde el intercambio se realiza de una forma instrumental por parte del intermediario de un móvil: la colaboración interindividual descansa principalmente en la comunicación motriz. El jugador debe comprender al otro y su intención a nivel de la corporeidad.

Conocer al compañero, percibir en su comportamiento los índices reveladores de sus proyectos, 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 de escollos y trampas.

e) Los adversarios

Si los compañeros resultan el componente de cooperación, los adversarios conforman el componente de oposición, es decir sus objetivos son los mismos que los nuestros, pero a conseguirlos antes y mejor que nosotros.

La agresividad, que debe ser controlada en todo momento, para evitar que el deporte no sea un medio educativo, no puede separarse a veces de sus efectos: la victoria va acompañada de orgullo, el fracaso de tristeza. A veces los deportes dónde existe el contacto físico permiten descargar la agresividad, que en otros deportes queda contenida.

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. Al alumnado de la ESO le 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 más les gusta: jugar y competir (Torres Guerrero y cols., 1994).

1.2.4.2.- Los deportes individuales en Educación Secundaria Obligatoria

1.2.4.2.1.- Concepto de deportes individuales

Los deportes psicomotrices o individuales, según la clasificación que realiza Parlebás (1981), se encuentran englobados en las llamadas situaciones psicomotrices que son aquellas en las que el individuo actúa en solitario, por lo que la incertidumbre se sitúa en el espacio de acción, y nunca en el adversario o compañero, dado que estos no existen, o bien, tal incertidumbre desaparece, porque tampoco existe en el espacio, ya que éste es estable (Robles, 2008).

Para Hernández Moreno (1994) los deportes individuales:

“serían aquellos en los que el participante se encuentra sólo en un espacio, dónde ha de vencer determinadas dificultades, superándose a sí mismo con relación a un tiempo, una distancia o unas ejecuciones técnicas, que pueden ser comparadas con otros, que también las ejecutan en igualdad de condiciones”.

Hernández y Jiménez (2000) vuelven a realizar una definición exhaustiva de 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 unas situaciones técnicas, que pueden ser comparados con los conseguidos anteriormente por el mismo sujeto o con otros, que también intervienen en iguales condiciones”.

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”.

1.2.4.2.2.- Características básicas de los deportes individuales

No es fácil establecer unas características que sean aplicables a todos los deportes individuales por las grandes diferencias que presentan. Con carácter general, dicen Torres Guerrero y cols. (1994), se pueden señalar como características básicas las siguientes:

- ✚ Marcado carácter competitivo, fundamentalmente en la superación de uno mismo.
- ✚ Valoran y ponen de manifiesto el nivel individual a partir del cual se puede conocer uno mejor a sí mismo.
- ✚ Exigen una gran complejidad en el funcionamiento del mecanismo de ejecución.
- ✚ La eficacia de su realización depende en gran medida del nivel alcanzado en el dominio técnico y en las cualidades físicas.

Giménez Fuentes-Guerra (2000) establece las siguientes 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.

Los niveles de dificultad para su aprendizaje, están fundamentalmente en la naturaleza de las tareas motrices propias que conforman los deportes individuales. Hay que señalar que la mayor o menor dificultad depende de:

- ✚ Según las condiciones del entorno:
 - o Son tareas predominantemente habituales, es decir entorno estable
 - o Son tareas generalmente cerradas.
 - o Son tareas habituales, cerradas y de autorregulación.
- ✚ Según el estado del individuo y el objeto:

- o Son tareas de dificultad variable.
- ✚ Según el propósito de la tarea en relación a la movilización de objetos:
 - o Implican generalmente movilización de objetos.
- ✚ Según el tipo de estimulación:
 - o Tareas con diferentes estímulos presentes.

Robles Rodríguez (2008), 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 simultánea con otros deportistas
▪ Esquí ▪ Atletismo ▪ Gimnasia deportiva ▪ Gimnasia rítmica ▪ Etc.	▪ Tenis ▪ Esgrima ▪ Lucha ▪ Judo ▪ Etc.	▪ Natación ▪ Piragüismo ▪ Atletismo ▪ Ciclismo ▪ Etc.

Cuadro I.1.2.4.2.2.a.- 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 objetivos a manipular	Sin presencia de objetivos de manipular	Con presencia de objetivos a manipular
▪ Gimnasia deportiva ▪ Saltos trampolín ▪ Natación ▪ Atletismo ▪ Etc.	▪ Gimnasia rítmica ▪ Halterofilia ▪ Ciclismo ▪ Tiro ▪ Tenis ▪ Etc.	▪ Cross ▪ Escalada libre ▪ Etc.	▪ Vela ▪ MotoCross ▪ Ala delta ▪ Ciclocross ▪ Windsurf ▪ Etc.

Cuadro.1.2.4.2.2.b.- Características de los deportes individuales en función de la incertidumbre provocada por el medio

1.2.4.3.- Los deportes de adversario en Educación Secundaria Obligatoria

1.2.4.3.1.- Concepto de deportes de adversario

Si ya tuvimos dificultad para definir los deportes individuales, esta dificultad aumenta al tratar de clarificar lo que debemos entender por adversario, de forma genérica un adversario es un oponente o rival que se enfrenta a otro, en disputa de una acción determinada.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004), define el término *"luchar"* como *"contender dos personas entre sí, en que abrazándose uno a otro procura cada cual dar con el contrario en tierra"*.

La definición anterior no es demasiado esclarecedora en el campo deportivo, pues hay deportes en los que no se trata de derribar al contrario, sino conseguir más puntos que el otro.

Parlebas (1977), entendía por deportes de adversario como:

"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) los deportes de adversario son:

"aquellos en los que 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".

Tradicionalmente se suele incluir entre los deportes de adversario al judo, artes marciales, el boxeo y las luchas.

Parlebas (1981) los denomina deportes de oposición, e incluye entre ellos al judo, karate, las luchas, el boxeo, la esgrima y el tenis individual.

Se suelen clasificar en tres grupos:

-  Por golpeo o contacto: boxeo, kárate.
-  Por caída: judo, luchas, sumo, sambo.
-  Con implemento o instrumento: esgrima, palo, aikido.

Atendiendo al medio en el que se desarrollan y teniendo en cuenta solamente al adversario, podemos establecer la siguiente clasificación:

- ✚ De medio fijo:
 - o de combate:
 - directo (judo, boxeo, kárate, sambo)
 - con arma: kendo, palo canario.
- ✚ con objetos que mediatizan la relación de los móviles:
 - o sin implemento: pelota a mano.
 - o con implemento: tenis, tenis de mesa, badminton.
- ✚ sin objetos que mediaticen la relación:
 - o atletismo, natación, ciclismo.
- ✚ de medio fluctuante:
 - o vela, windsurf, cross, ciclocross, piragüismo.

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 Rodríguez (2008) 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 I.2.4.3.1.a. Clasificación de los deportes de adversario según el espacio de juego

1.2.4.3.2.- Características básicas de los deportes de adversario

El desarrollo de las distintas acciones, de un enfrentamiento o combate entre dos adversarios, suelen darse de acuerdo con unos principios básicos generales, que a pesar de algunas diferencias, en función de las especialidades y reglamentación de cada deporte, están presentes en todos ellos (Torres Guerrero y cols., 1994).

Estos 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 desplazamientos, 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.

Siguiendo la propuesta de Amador (1995), podemos establecer las siguientes características:

- ✚ Son situaciones bipersonales, donde los intereses de ambos siempre son opuestos.
- ✚ 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 equilibrios.
- ✚ El espacio de actuación es igual para cada oponente, pudiendo ser el mismo o distinto con idénticas características.

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

“... 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).

La sociedad actual cambia, y el Sistema Educativo, al estar inmerso en 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 estos, y este posicionamiento ha suscitado varios interrogantes: *¿qué postura debe tomar el ámbito escolar?, ¿qué valores se deben transmitir al alumnado?, ¿cómo deben transmitirse?, ¿es posible educarlos en ellos?, ¿los discentes actuales los tienen?...*

En esta investigación se pretende un acercamiento a las actitudes y valores para dar respuesta a los diversos 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 Educativo (LOGSE, 1990) nos habla de la formación de la 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).

2.1.- LOS VALORES. CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIONES

“Al dar respuesta a cada situación, los seres humanos, vamos determinando nuestra forma de ser, nuestra personalidad moral: vamos pasando de una estructura moral indiferenciada (que es siempre posibilidad de ser) a una estructura moral diferenciada (Una forma de ser concreta)”.
X. ZUBIRI (1986).

2.1.1.- Conceptualizando el término valor

El término “*Axiología*” fue utilizado al parecer por primera vez por Wilbur M. Urban, en 1906, en su obra “*Naturaleza y Leyes de la valoración*”, para referirse a aquella parte de los estudios filosóficos que se aplica al realizar un análisis reflexivo y racional de los objetos de valor. A partir de una transposición de la *Teoría del valor de la Economía*; la axiología se aplica al analizar a qué responde el *valor* - especialmente en el plano ético y estético - y lo mismo respecto del “*desvalor*”. Consecuentemente, también se preocupa de estructurar una jerarquización de los valores concretos; incluso como regla para resolver las cuestiones que envuelven conflictos entre los valores (Cortés Morato y Martínez Riu, 1996).

El valor ha sido tema preferente en la filosofía e incluso en la literatura de todos los tiempos, sólo hay que recordar que los conceptos de belleza, de bien, de justicia, de santidad... han estado presentes de una manera o de otra en obras clásicas y modernas. Sin embargo hay que esperar a la segunda mitad del siglo XIX para encontrar estudios y reflexiones sobre el valor en cuánto tal, pues lo mismo en Ética como en Estética, en Sociología que en Psicología, se empleaba este término sin que a nadie interesase someter su estudio a especial indagación (Torres Campos, 2008).

Tanto los individuos como las sociedades se rigen por valores, es decir, por todo aquello que es apreciado como un bien y que objetivamente lo es. Los valores personales son los que configuran el modo de ser, de vivir y de actuar de las personas, como los valores sociales son los que configuran el modo de ser, actuar y vivir de una sociedad. Los valores son múltiples y afectan a diversas áreas de la existencia humana (valores vitales, económicos, culturales, morales, religiosos).

Actualmente lejos de reduccionismos, se suele definir el valor desde una visión integradora de lo subjetivo y objetivo, de lo ideal y real, vocablos tales como “cualidad”, “relación”, “perfección”, “bien”, “aprecio”... entre otros.

Del latín valor, de *valere*, estar vigoroso o sano, ser más fuerte; en griego, *axios*, merecedor, digno, que posee valor, de donde proceden términos como axiología, axiomático, etc. Todo aquello que hace que el ser humano aprecie o desee algo, por sí mismo o por su relación con otra cosa; la cualidad por la que se desean o estiman las cosas por su proporción o aptitud a satisfacer nuestras necesidades.

En el cuadro que sigue recogemos una serie de definiciones de valores que nos clarifican y orientan nuestro trabajo como educadores

Autor/a	Concepto de Valor
Fronzizi (1977)	<i>“El valor es una cualidad estructural, que tiene su existencia y sentido en situaciones concretas, condicionada lo mismo por el sujeto que por el objeto. Una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto”.</i>
Marín Ibáñez (1977)	<i>“Toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades”.</i>
Prieto Figueroa (1984)	<i>“Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real sino adheridos a los objetos que lo sostienen. Antes son meras posibilidades”.</i>
Van der Zaden (1990)	<i>“Principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional que emplean para juzgar las conductas”.</i>
González Lucini, (1992)	<i>“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”.</i>
Bolívar Botia (1992)	<i>“Los valores son ideales abstractos que representan las creencias de una persona sobre los modelos e ideales de conducta y sobre los fines últimos. Los valores son autoconcepciones que el individuo tiene de sí mismo, de los demás y del resto del mundo, para los cuales elige y actúa de una determinada manera”.</i>
Puig Rovira (1993)	<i>“Cualidades de la realidad material y humana que nos permiten preferir las manifestaciones de dicha realidad, que son o nos parecen más óptimas”.</i>
Camps (1994)	<i>“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”.</i>
Bolívar (1995)	<i>“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”</i>
Quintana, J. M^a. (1996)	<i>“Cualidad que tiene un objeto por el hecho de interesar a un sujeto, en tanto que es apto para satisfacer necesidades de éste.”</i>

Vasquez (1999)	<i>“Los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social”.</i>
Gutiérrez Sanmartín (2003)	<i>“Conceptos o creencias sobre estados finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o evaluación de la conducta y los eventos, y están ordenados por su importancia relativa”.</i>
Real Academia de la Lengua Española (2004)	<i>“La cualidad física, intelectual o moral de alguien. Calidad de algo digno de interés y estima. Cada una de las supuestas cualidades positivas, consideradas en abstracto”.</i>
Ruiz Omeñaca (2004)	<i>“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”.</i>

Cuadro I.2.1.1.a.- Concepto de Valor

En general, dice Collado (2005), *“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”.*

2.1.2.- Caracterizando a los valores

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

*La Polaridad 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.*

Ortega y Gasset (1961) considera que los valores tienen las siguientes características:

- *Suscitan deseo o apetencia en el sujeto.*
 - o *El sujeto no puede permanecer indiferente ante el valor.*
- *Poseen fuerza para orientar la vida humana.*
 - o *Ejercen presión sobre la voluntad de las personas.*
- *Se nos presentan polarmente.*
 - o *Todo valor tienen un antivalor*
- *Es posible jerarquizarlos*
 - o *Según el orden de preferencia de los mismos*

González Lucini (1992), considera como rasgos que caracterizan a los valores 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), entiende que la humanidad ha adoptado criterios a partir de los cuales establece determinadas características de los valores, tales como su jerarquía (que trataremos en el punto siguiente), alguno de estos criterios son los siguientes:

- 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.- Integralidad: 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 complicados juicios y decisiones.*

Los valores, son considerados creencias duraderas donde un modo de conducta es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta. Normalmente un valor es compartido por la sociedad, pero también existen valores individuales, pudiendo valorarse aspectos que sus conciudadanos consideran carentes de valor. Según esta definición, un valor es siempre deseable. Algunos autores lo afirman, pero es cuestionable, debido a que el proceso de individualización propio de las sociedades desarrolladas, está provocando un cambio respecto a la forma en que se produce la socialización, y así adquiere más importancia la situación concreta y se adquiere una mayor autonomía frente a las instituciones que tradicionalmente han sido las

socializadoras y, por ende, las transmisoras de hábitos, costumbres, actitudes,... Entonces, al menos parte de la sociedad, y sus instituciones, valorarán de forma diferente las mismas conductas, creencias,... Por lo que un modo de conducta puede ser preferido o no al opuesto modo de actuar.

2.1.3.- Naturaleza de los valores

Según Prat y Soler (2003) 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 subjetivo (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), sino que se realiza una visión integradora, de interrelación entre el individuo y el objeto valorado.

2.1.4.- Jerarquía de valores

Dentro de los valores, hay que tener en cuenta, por un lado el sistema, que hace referencia a la organización jerárquica de estos por parte de un individuo, y por otro lado la estructura, que se refiere a la ordenación jerárquica de los mismos y que se observa en un grupo dado de sujetos.

No todos los valores tienen la misma importancia ni son compatibles entre sí. Por ello, el hecho de tratar de jerarquizarlos por orden de preferencia, y crear gran variedad de teorías que han intentado categorizarlos, ha dado lugar al problema de la falta de consenso sobre los mismos

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 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).

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, pero que ellos mismos ocupan un lugar primordial con respecto a 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; Marín, 2007; Torres Campos, 2008 y Posadas, 2009).

Max Scheler (1942), atendiendo a los criterios de durabilidad del valor, divisibilidad (es superior cuanto menos divisible es), fundación (el que funda a otro es superior), profundidad de la satisfacción y relatividad, establece el siguiente orden jerárquico:

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

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

Desde nuestro punto de vista, 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 nuestros alumnos. En la actualidad no se concibe la educación en valores como la simple transmisión de los aceptados socialmente, sino que lo que se pretende es propiciar que se den las condiciones que faciliten que las personas construyan su propia

jerarquía de tal manera que mantenga un equilibrio entre las necesidades propias y las colectivas, es decir, entre los ámbitos personal y comunitario-social.

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 que se acepte.

Coincidiendo con el punto de vista de Posadas (2009), cuando nos menciona 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”.

2.1.5.- Clasificando los valores

El proceso de valoración del ser humano incluye una compleja serie de condiciones intelectuales y afectivas que suponen: la toma de decisiones, la estimación y la actuación. Las personas valoran al preferir, al estimar, al elegir unas cosas en lugar de otras, al formular metas y propósitos personales. Las valoraciones se expresan mediante creencias, intereses, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones. Desde el punto de vista ético, la importancia del proceso de valoración deriva de su fuerza orientadora en aras de una moral autónoma del ser humano.

La clasificación que de los valores hace Stern (1951), representante máximo del personalismo crítico y el pensador que dio a la Psicología el primer impulso para llegar a su desarrollo actual en torno a la personalidad, es la que sigue:

1. Valores radiales.
2. Valores intrínsecos.
3. Valores extrínsecos.
4. Valores de servicio.
5. Valores circunstanciales.
6. Valores de cambio.
7. Valores de poderío.

De modo más esquemático, Marín Ibáñez (1984) 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.*

Una clasificación de los valores ampliamente difundida en nuestro entorno es la que realiza Ortega y Gasset (1961) en su obra *Introducción a la Estimativa*, que los clasifica en: *útiles, vitales, intelectuales, estéticos, morales y religiosos.*

Ortega se inspira en la clasificación de Scheler (1942), pero con la diferencia de que mientras éste último no incluye en la misma los valores morales, por considerar que éstos no constituyen una clase peculiar, sino que la conducta moralmente adecuada consiste en realizar los demás de una manera correcta, Ortega si introduce un apartado dedicado a ellos.

Esta clasificación nos permite observar que los valores morales constituyen un tipo concreto de valores, dentro del conjunto general de los mismos. Es importante la apreciación, pues existe una tendencia generalizada a identificar los valores, en general, con los valores morales. En este sentido, los profesores Escamez y García López (1992) señalan “...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”.

Por su relevancia en el mundo de la educación, vamos a poner especial incidencia en la clasificación que realiza Gervilla Castillo (2000) en su obra “*Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y la educación*”, en la que considera la existencia de una serie de valores de la persona como sujeto de la educación, los cuales agrupa bajo los siguientes epígrafes: corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y trascendentes o religiosos.

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

En el ámbito educativo, podemos considerar que los valores morales se incluyen dentro de la educación en valores, en general, pues ésta trata de un ámbito conceptual más amplio, al abarcar también, además de los morales, los estéticos, religiosos, cívicos, vitales, científicos o jurídicos.

2.1.5.1.- Valores sociales y personales

Según Gutiérrez Sanmartín (1995) 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, autodomínio, reconocimiento y respeto (imagen social), participación lúdica, humildad, obediencia e imparcialidad.

2.1.5.2.- 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, caso del racismo, el terrorismo, la intolerancia,...

- ✚ Valores no compartidos pero sin ser contradictorios: son aquellos no compartidos ampliamente, pero legitimados para que determinados individuos o grupos los puedan tener como propios. Como pueden ser la castidad, el celibato, el divorcio, la eutanasia,...

2.1.6.- Estrategias de educación en valores

Hay una amplia diversidad de planteamientos respecto al ámbito axiológico. Ruiz Omeñaca (2004) 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.

2.1.7.- Metodología para el desarrollo de valores en 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.*

En 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).

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.

2.2.- LAS ACTITUDES. CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIONES

“Las actitudes traducen nuestros valores a la acción, están enmarcadas en el contexto de las normas morales y normas jurídicas que organizan nuestra vida en sociedad”.
A. CORTINA (2000).

2.2.1.- Conceptualizando las Actitudes

El concepto de actitud surge del intento de explicar las regularidades observadas en el comportamiento de personas individuales. Unos tienden a adoptar como propios los comportamientos del grupo mientras que la tendencia de otros 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 ésta también resulta incompleta.

Se puede considerar que toda actitud implica una motivación que orienta la acción, un proceso de conocimiento y valoración, y una forma de conducta hacia algo o alguien (Velázquez Buendía, 1996).

Algunas de las principales apreciaciones y definiciones dadas al concepto de actitud que han sido variadas y distintas son recogidas por Hernández Mendo y Morales Sánchez (2000),

Autor/a	Concepto de Actitud
Krech y Krutchfield (1948)	<i>“Es un sistema estable de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorables o desfavorables respecto a objetos sociales”.</i>
Secord y Backman (1964)	<i>“Son ciertas regularidades en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones a actuar respecto a algún aspecto del entorno”.</i>
Jones y Gerar (1967)	<i>“Es la resultante de la combinación de una creencia y un valor importante”.</i>
Rokeach (1968)	<i>“Es una organización, relativamente estable, de creencias acerca de un objeto o situación que predispone al sujeto para responder”.</i>

Cuadro I.2.2.1.a.- Concepto de Actitud

Prat y Soler (2003), recogen a su vez otras definiciones de actitudes, destacando:

Autor/a	Concepto de Actitud
Bolívar (1992)	<i>"Predispociones que impulsan a actuar de una determinada manera, compuestas de elementos cognitivos (creencias), afectivos (valoraciones) y de comportamiento (tendencia a resolver)".</i>
Sarabia (1992)	<i>"Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de una manera determinada un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con la mencionada evaluación".</i>
González Lucini (1992)	<i>"Predispociones 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 situaciones vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos".</i>

Cuadro I.2.2.1.b.- Concepto de actitud

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.

2.2.2.- Caracterizando a las Actitudes

González Lucini (1992), considera que las actitudes en educación se manifiestan con unas determinadas características:

- 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 mas 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), considera como características más significativas de las actitudes 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) *Conlleven procesos afectivos.*
- f) *Evocan un sector de la realidad, se refieren a unos determinados valores.*
- g) *Son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetos.*

2.2.3.- 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), Bolívar (1992) o Sarabia (1992):

- ✚ Componente cognitivo: este componente, es en 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).

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

2.2.4.- Funciones de las Actitudes

Las funciones que presentan las actitudes justificarían las razones por las que una persona mantiene una determinada actitud. Marín Sánchez (1997) propone cuatro bases funcionales de las actitudes.

1.- Función adaptativa. Se basa en que las personas tendemos a obtener las máximas gratificaciones en las relaciones con el mundo, haciendo

mínimas las situaciones no gratas. Bajo esta función son factores determinantes en la adquisición y mantenimiento de actitudes la claridad, consistencia y proximidad de los premios o castigos.

2.- Función defensiva del yo. Presenta un carácter psicoanalítico. Su fundamentación parte del 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.

3.- Función expresiva de valores. Si en la función anterior indicábamos una actitud defensiva con finalidad de adaptarnos al mundo que nos rodea, en el caso de la función expresiva buscamos el abrirnos al exterior, el mostrar la actitud que realmente consideramos como propia esperando así que los individuos que nos rodean aprueben la misma, además de sentirnos satisfechos por mostrar el verdadero concepto de nosotros mismos. Esta función podría justificar la existencia de ciertos grupos sociales que presentan actitudes comunes en el vestir, en el lenguaje, en las actividades realizadas en su tiempo libre, etc.

4.- Función cognoscitiva o de economía. Las actitudes ayudan al individuo a conocer la realidad ya que suponen el que se tenga un patrón de referencia para comprender el medio externo.

Collado (2005), considera que las actitudes tienden a agruparse unas con otras y a estar mutuamente relacionadas. Así, dice *“una persona podrá tener unas actitudes concretas hacia un determinado objeto de forma que cuando éstas se relacionen entre sí para constituir 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.”*

2.3.- LAS NORMAS. CONCEPTOS Y CLASIFICACIONES

“La escuela cumple un rol importante de laboratorio social, al cobijar en su seno las normas de convivencia que son producto de la actividad intersubjetiva de los integrantes de las comunidades educativas y concebidas en base a los valores de la cultura de Paz”.
E. SORIA VERDERA (2011).

2.3.1.- Conceptualizando las Normas

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:

Autor/a	Concepto de Norma
Vander Zanden, (1986)	<i>“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”.</i>
González Lucini, (1992)	<i>“Pautas de conducta o criterios de actuación que dictan cómo debe ser el comportamiento de una persona ante una determinada situación”.</i>
Sarabia, (1992)	<i>“Patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social”.</i>
Bolívar, (1992)	<i>“Criterios o pautas -morales o no- concretas de actuación en determinadas situaciones, derivadas de principios, actitudes o valores, con carácter coactivo o impositivo”.</i>
Puig Rovira, (1993)	<i>“Modelos, reglas y patrones de conducta más o menos circunstanciales que en determinadas situaciones han de observarse”.</i>
Ruiz Omeñaca, (2004)	<i>“Modelos de conducta o pautas de actuación que, con carácter prescriptivo, delimitan cuál ha de ser el comportamiento de las personas ante situaciones concretas”</i>
Collado Fernández (2005)	<i>“Pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores determinados. Constituyen un tipo de contenidos actitudinales que es necesario enseñar”.</i>

Cuadro I.2.3.1.a.- Concepto de norma

2.3.2.- Clasificando las Normas

Prat y Soler (2003), entienden que las normas se consideran instrumentos o medios para alcanzar determinados fines u objetivos. Por tanto, toda norma está relacionada con un principio valorativo. Un determinado valor puede generar diferentes normas, aunque también puede haber algunas de ellas que no se sustenten en ningún valor determinado, sino que simplemente se fundamentan en la tradición, el poder o la autoridad de quien la prescribe.

En función de su origen, Collado (2005) considera que las normas se pueden clasificar 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.

3.- EL JUEGO Y EL DEPORTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

“El cambio más significativo en la LOE, son las competencias básicas, que desde un punto de vista transversal, se pueden considerar como un eje común en las enseñanzas europeas, y al poseer un carácter abierto y flexible, favorece el desarrollo de las competencias”.
J. DÍAZ BARAHONA (2008).

La Educación Física en la etapa de Secundaria, se configura como una materia básica para el desarrollo integral del discente. Sus características propias definitorias así como los contenidos en los que se apoya (actividad física, juego, deporte, etc...) la convierten en una asignatura con una enorme orientación preventiva, rehabilitadora y compensatoria de desigualdades.

La inclusión del juego y el deporte en el marco escolar responde al interés del legislador por incluir unas prácticas con grandes connotaciones sociales y culturales que son muy interesantes para el sistema educativo y por supuesto para el aprendizaje futuro del niño. Hoy en día, un adolescente que no conozca los aspectos más relevantes de la actividad física y de las diferentes actividades deportivas y no se desenvuelva adecuadamente en la ejecución de sus habilidades y destrezas, puede tener problemas de integración y participación en determinadas esferas sociales y culturales de su propia comunidad.

Los juegos y los deportes 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 estos y en las actitudes del alumnado.

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).

El bloque de contenidos de Juegos y Deportes tiene sentido en la Educación Física por su carácter educativo, por ser un instrumento adecuado para la mejora de las capacidades que pretende esta materia y porque supone actividades que fomentan la colaboración, la participación y el desarrollo de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y la no discriminación.

.

3.1.- TRATAMIENTO DE LOS VALORES Y ACTITUDES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

“Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”.
LOE. Preámbulo (2006).

La Declaración de intenciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE), quedan claras en el Preámbulo dónde se manifiesta: Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, puede ser la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

La Educación Física y la práctica de actividad físico-deportiva aparece de forma general en la LOE, en el apartado de Fines:

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.

También aparece en el Capítulo II, relativo a la Educación Primaria, en su artículo 16 referido a los Principios generales se señala:

*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.*

De la misma manera en el Capítulo III, relativo a la Educación Secundaria, en su artículo 22, referido a los Principios generales se señala:

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

También en el Capítulo IV, relativo al Bachillerato, en su artículo 32, relativo a los Principios generales de esta etapa. Se indica:

m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

Teniendo en cuenta estas referencias generales que aparecen en las diferentes Leyes educativas en vigor, en este capítulo vamos a analizar en primer lugar el tratamiento de los valores, el juego y el deporte en la ESO, analizando el currículo para la materia de Educación física. Posteriormente analizaremos el tratamiento de los valores, el juego y el deporte en la Ley Orgánica de Educación (LOE), en la Ley de Educación de Andalucía (LEA), y finalmente en el Real Decreto de enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria para la materia de Educación Física.

3.1.1.- Los valores, el juego y el deporte en la Ley Orgánica de Educación (LOE)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE), en su **Preámbulo** nos dice referente a la educación del alumnado, que:

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan.

Es decir, que desde la educación debemos aplicar estos ámbitos que desarrollarán su personalidad además de inculcar los valores que sustentan la sociedad (responsabilidad, respeto, igualdad, etc). Además añade que:

La educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

Consecución de una ciudadanía responsable, libre, justa, por tanto, nuestros alumnos y alumnas deben adquirir dichos valores.

La Ley Orgánica de Educación se sustenta en tres principios fundamentales:

- ✚ El primero, una educación de calidad a todos los ciudadanos y de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo.

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.

- ✚ El segundo principio invoca a la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. Esta combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido, es decir, trabajo en equipo de la comunidad educativa (profesores/as, familias, administraciones y alumnado):

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica.

Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos.

- ✚ El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan otras actividades.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de una sociedad democrática, la vida en común, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Esfuerzo y autonomía.

Así, en la educación integral que propugna la Ley, aparece con un énfasis especial la labor de la educación como transmisora de valores:

Ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

En el Título Preliminar, Capítulo 1, Artículo 1, dentro de los **principios** que defiende dicha Ley destacar:

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.

Donde se defiende no sólo la transmisión, sino la puesta en práctica de valores como libertad, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, respeto, etc.

Además en los siguientes principios se apuesta por el desarrollo del esfuerzo, individual y colectivo:

- 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.*

En el principio “I” nos habla de la igualdad entre hombres y mujeres, alumnos y alumnas, y los dos siguientes sobre el valor de la cooperación, no sólo en el aula, sino desde arriba, es decir, desde el Estado y las Comunidades Autónomas:

- l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.*
- o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.*
- p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.*

En el Artículo 2 se hace referencia a los **finés** del sistema educativo español y, como se puede observar en ellos, se apuesta por el respeto de los derechos y libertades.

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.*

Se entiende como el desarrollo de todas sus potencialidades tanto sociales como individuales, se corresponde con el equilibrio que la Ley busca entre comprensividad y diversidad, factores estos que procuran este desarrollo pleno de la persona.

- 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.*

En este fin, se ve reflejado el carácter democrático, flexible, dinámico y abierto que la Ley pretende de la educación, y que responde a la descentralización del sistema educativo.

- 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.*

De nuevo se marca el carácter democrático y las normas básicas de convivencia que deben desarrollarse, tanto en el aula como en la sociedad, y ambas reflejadas en la educación.

- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.*

Tratando con ello de fomentar tanto la responsabilidad como el esfuerzo, valores núcleo para llevar a cabo un desarrollo integral de la personalidad y la vida en sociedad.

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.

Se entiende que sólo podemos construir una sociedad cooperadora y solidaria si la práctica y organización educativa refleja estos caracteres.

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.

Apostar por el aprender a aprender, desarrollando con ello su autonomía y autoestima.

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.

Como fiel reflejo de la sociedad, educar en respeto y diversidad.

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.

Aparece la salud y el deporte como desarrollo íntegro, para el desarrollo de hábitos intelectuales, saludables, etc, deben intervenir todos los agentes educativos, siendo el alumno/a el protagonista y viviéndolo en primera persona.

En el Capítulo II, se refleja la **organización de las enseñanzas** del sistema educativo actual, quedando estructuradas en el Artículo 3 de la siguiente forma:

- a) Educación infantil.*
- b) Educación primaria.*
- c) Educación secundaria obligatoria.***
- d) Bachillerato.*
- e) Formación profesional.*
- f) Enseñanzas de idiomas.*
- g) Enseñanzas artísticas.*
- h) Enseñanzas deportivas.*
- i) Educación de personas adultas.*
- j) Enseñanza universitaria.*

Nos vamos a centrar en la Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la que hemos llevado a cabo nuestro trabajo de investigación. Dentro de ella, en el Artículo 5, nos refleja que el aprendizaje a lo largo de la vida debe propiciar la educación permanente, preparar a los alumnos/as para aprender por sí mismos, en definitiva desarrollar su responsabilidad, desarrollar valores para toda la vida.

En el Título I se plasman las enseñanzas y su ordenación, siendo el Capítulo III el destinado a la Educación Secundaria Obligatoria, cuya **finalidad** es:

La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Para el desarrollo de dicha finalidad, en el Artículo 23 se especifica que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos/as los siguientes **objetivos**:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos*
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.*
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.*

3.1.2.- Los valores, el juego y el deporte en la Ley de Educación de Andalucía (LEA)

La LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) en las **Disposiciones Generales**, dentro de la Exposición de Motivos en el punto IV, nos dice su pretensión:

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 sienten 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, en su artículo 4, nos expone los **principios del sistema educativo andaluz**, en los que podemos ver como se apuesta por una educación basada en la transmisión de valores, la formación de individuos responsables y en la consecución por tanto 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.*

Dentro del artículo 5 de la Ley Andaluza de Educación, se plasman los **Objetivos** a conseguir.

De entre ellos destacar los dos siguientes, pues nos hablan del fomento de valores tales como igualdad, compromiso, responsabilidad, cooperación, esfuerzo personal, etc. tan importantes para nuestro alumnado:

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.

En los dos siguientes objetivos se hace hincapié en el desarrollo de tanto valores como procedimientos que mejoren las prácticas educativas, las aulas, el clima, la convivencia, etc. tan necesarios en estos tiempos:

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.

A su vez se habla de cultura de paz, como parte integral e inherente, urgente y necesaria para toda la sociedad:

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.

Y en el siguiente objetivo se busca la participación activa, crítica del alumnado en cuanto a las desigualdades, como miembro activo de la sociedad a la que pertenece:

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 de la presente Ley, se habla de la Comunidad Educativa, en concreto en su Capítulo I del Alumnado. En la sección 1ª, se mencionan los derechos y deberes, destacando el artículo 6, que versa sobre “*Igualdad de derechos y deberes*”.

En el punto 1 de dicho artículo se comenta que todo el alumnado tiene los mismos derechos y deberes, esclareciendo en el punto 2:

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.

En el Título II se marcan las Enseñanzas para las que van destinadas esta Ley, comenzando por el Capítulo I, el Currículo.

Del mismo, destacar el artículo 38, donde se mencionan las **Competencias Básicas** 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.

Destacar de entre las competencias anteriormente expuestas aquellas que mayor relación guardan con el desarrollo y fomento de valores y actitudes relacionadas con los juegos y deportes, como son la competencia “e”, social y ciudadana, y las competencias “g” y “h”, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal, transferibles y aplicables a todos los aprendizajes, como no, a los deportivos.

El artículo 39, está dedicado a la **Educación en Valores**.

En el punto 1 se marca la importancia 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.

En el punto 2, se hace referencia al cumplimiento, para esta educación en valores, de lo contenido en la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía de Andalucía:

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.

En el punto 4, se refleja que para que esto sea efectivo, y por tanto eduquemos en valores, el currículo debe reflejarlo, es decir, en los elementos del mismo, objetivos, contenidos, actividades, etc.

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.

Y en el último punto se hace referencia, dentro de esta educación en valores, al consumo, la salud y el uso correcto y adecuado del tiempo libre y de ocio:

5. Así mismo, 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.

En el Capítulo III de la LEA, se habla de la Educación Básica, es decir las Etapas de educación Primaria y Secundaria. En la sección 1ª, aspectos generales, en su artículo 46, se exponen los principios generales de la educación básica, donde cabe destacar el siguiente principio que aboga por una metodología activa en estas etapas, 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.

La sección 3ª, habla ya en concreto de la Educación Secundaria Obligatoria. En concreto en el artículo 55 expone sobre los Principios generales de la Educación Secundaria Obligatoria:

1. La etapa de la Educación Secundaria Obligatoria comprende cuatro cursos académicos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.

2. Los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, su organización, los principios pedagógicos y la evaluación, promoción y la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se llevarán a cabo de conformidad con lo establecido en el Capítulo III del Título I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

3.1.3.- Los valores, el juego y el deporte en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria para el área de Educación Física

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (2006), establece que:

3.1.3.1.- En la Introducción

En el Real Decreto (1631/2006) se justifica la presencia de la materia de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria, porque contribuye no sólo a desarrollar las capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física, sino que, además, se vincula a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que tiene sobre el desarrollo personal, contribuyendo de esta forma al logro de los objetivos generales de la etapa.

El enfoque de esta materia, tiene un carácter integrador e incluye una multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas y de bienestar.

Por una parte, el *movimiento* es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona. Por otro lado, en tanto que la persona utiliza su *cuerpo* y su movimiento corporal para relacionarse con los demás, no sólo en el juego y el deporte, sino en general en toda clase de actividades físicas, la materia favorece la consideración de ambos como instrumentos de comunicación, relación y expresión.

El cuerpo y el movimiento son, por tanto, los ejes básicos en los que se centra la acción educativa en esta materia.

Los contenidos se organizan alrededor de cuatro grandes bloques, cuyo sentido de agruparlos en bloques no es otro más que estructurarlos, presentando de forma integrada conceptos, procedimientos y actitudes.

La propuesta de secuencia tiende a conseguir una progresiva autonomía por parte del alumnado que debería llegar al finalizar la etapa a planificar de forma reflexiva su propia actividad física.

Dichos bloques son:

- ✚ Bloque 1: Condición Física y Salud.
- ✚ Bloque 2: Juegos y Deportes.
- ✚ Bloque 3: Expresión Corporal.
- ✚ Bloque 4: Actividades en el Medio Natural

Destacar el de Juegos y Deportes, que dice:

El bloque Juegos y deportes tiene sentido en la Educación Física por su carácter educativo, por ser un instrumento adecuado para la mejora de las capacidades que pretende esta materia y porque supone actividades que fomentan la colaboración, la participación y el desarrollo de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y la no discriminación.

3.1.3.2.- En Las Competencias Básicas

La materia de Educación Física contribuye de manera directa y clara a la consecución de dos competencias básicas: la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana.

Respecto a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, esta materia proporciona conocimientos y destrezas sobre determinados hábitos saludables que acompañarán a los jóvenes más allá de la etapa obligatoria. Además, aporta criterios para el mantenimiento y mejora de la condición física, sobre todo de aquellas cualidades físicas asociadas a la salud: resistencia cardiovascular, fuerza-resistencia y flexibilidad. Por otra parte, colabora en un uso responsable del medio natural a través de las actividades físicas realizadas en la naturaleza. La Educación física plantea situaciones especialmente favorables a la adquisición de las competencias social y ciudadana. Las actividades físicas, propias de esta materia, son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. La práctica y la organización de las actividades deportivas colectivas exige la integración en un proyecto común, y la aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades. El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.

Igualmente, a través del ejercicio físico se contribuye a la conservación y mejora de la salud y el estado físico, a la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones y al equilibrio psíquico, en la medida en que las

personas, a través del mismo liberan tensiones, realizan actividades de ocio, y disfrutan de su propio movimiento y de su eficacia corporal. Todo ello resulta incluso más necesario dado su papel para compensar las restricciones del medio y el sedentarismo habitual de la sociedad actual. La materia de Educación Física actúa en este sentido como factor de prevención de primer orden.

El cuerpo y el movimiento son, por tanto, los ejes básicos en los que se centra la acción educativa en esta materia. Se trata, por un lado, de la educación del cuerpo y el movimiento en el sentido de la mejora de las cualidades físicas y motrices y con ello de la consolidación de hábitos saludables. Y por otro, de la educación a través del cuerpo y el movimiento para adquirir competencias de carácter afectivo y de relación, necesarias para la vida en sociedad.

3.1.3.3.- En los Objetivos

La enseñanza de la Educación Física en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Conocer los **rasgos** que definen una **actividad física saludable** y los **efectos beneficiosos** que esta tiene para la **salud individual y colectiva**.
2. **Valorar la práctica** habitual y sistemática de **actividades físicas** como medio para mejorar las **condiciones de salud y calidad de vida**.
3. Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una **actitud de autoexigencia** en su ejecución.
4. Conocer y consolidar **hábitos saludables**, técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la **vida cotidiana** y en la **práctica físico-deportiva**.
5. Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial.
6. Realizar **actividades físico-deportivas** en el **medio natural** que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su **conservación**.
7. Conocer y realizar **actividades deportivas** y recreativas **individuales, colectivas y de adversario**, aplicando los fundamentos reglamentarios técnicos y tácticos en situaciones de juego, **con progresiva autonomía** en su ejecución.
8. Mostrar **habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad** en la participación en **actividades, juegos y deportes**, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.
9. Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa.
10. Adoptar una **actitud crítica** ante el **tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte** en el contexto social.

3.1.3.4.- En los Contenidos

Vamos a analizar los contenidos de 3º y 4º de ESO ya que son los cursos para los que se ha desarrollado la presente investigación:

Para cada uno de los cursos se establecen una serie de “*contenidos-guía*” agrupados en los 4 bloques de contenidos descritos anteriormente.

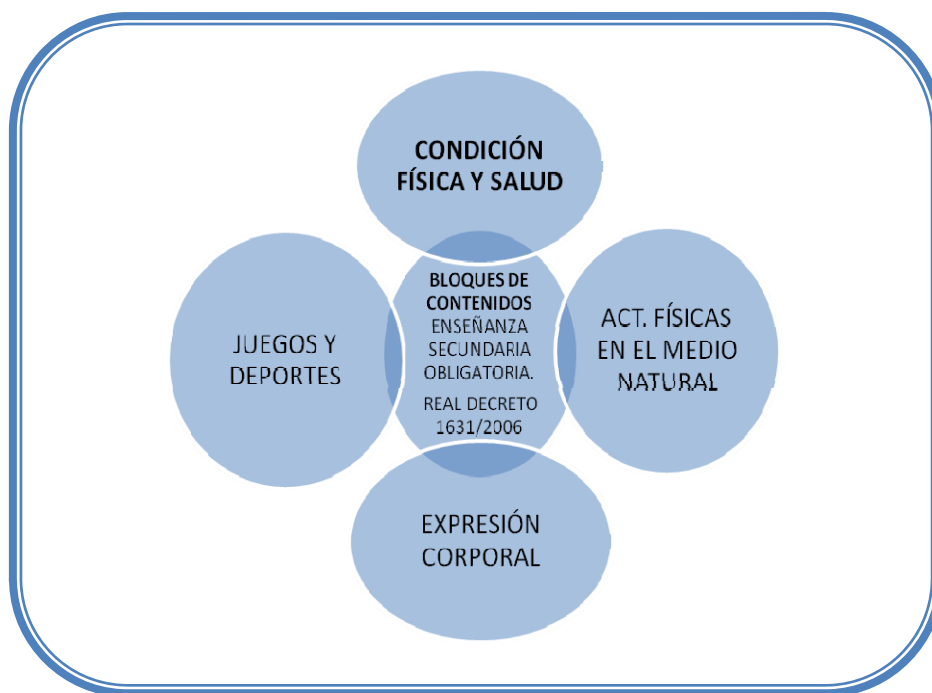


Fig. I.4.3.4.a- Los Bloques de Contenidos de Educación Física en ESO. (Tomado de Fuentes, 2011).

Y en relación con el bloque de contenidos de juegos y deportes, éstos son los contenidos a trabajar, según el Real Decreto:

<i>Bloque 2: Juegos y Deportes</i>	
3º ESO	4º ESO
Las fases del juego en los deportes colectivos: organización del ataque y de la defensa. Práctica de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de un deporte colectivo diferente al realizado en el curso anterior. Participación activa en las actividades y juegos y en el deporte colectivo escogido. Asunción de la responsabilidad individual en	Realización de juegos y deportes individuales, de adversario y colectivos de ocio y recreación. Práctica de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de deportes de adversario que precisen la utilización de un implemento. Planificación y organización de torneos en los que se utilicen sistemas de puntuación que potencien las actitudes, los valores y el

una actividad colectiva, como condición indispensable para la consecución de un objetivo común.

respeto de las normas.
Valoración de los juegos y deportes como actividades físicas de ocio y tiempo libre y de sus diferencias respecto al deporte profesional.
Aceptación de las normas sociales y democráticas que rigen en un trabajo en equipo.

Cuadro I.3.1.3.4.- Contenidos del bloque de Juegos y Deportes para 3º y 4º de ESO

Se pretende que el alumnado aprenda los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de un deporte colectivo diferente al realizado en los cursos anteriores, así como su participación activa en las actividades, juegos y en el deporte colectivo escogido.

3.1.3.5.- En los Criterios de Evaluación

En concreto en el Real Decreto 1631/2006 se habla de *Criterios de Evaluación*. Así destacar de los planteados para **tercer curso**:

1. Relacionar las actividades físicas con los efectos que producen en los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, especialmente con aquéllos que son más relevantes para la salud.

Se pretende saber si el alumnado conoce los aparatos y sistemas sobre los que incide la práctica de ejercicio físico, así como las adaptaciones que ésta produce. Se hará hincapié en aquellos aparatos y sistemas más directamente relacionados con la salud, es decir, básicamente al aparato cardiovascular y el aparato locomotor. Así mismo deberá mostrar la repercusión que dichos cambios tienen en la calidad de vida y en la autonomía de las personas en el curso de su vida.

2. Incrementar los niveles de resistencia aeróbica, flexibilidad, fuerza y resistencia a partir del nivel inicial, participando en la selección de las actividades y ejercicios en función de los métodos de entrenamiento propios de cada capacidad.

El alumnado conocerá un abanico de actividades y ejercicios que deberá combinar para, a partir de los métodos de entrenamiento establecidos por el profesorado, incrementar el nivel de las capacidades físicas citadas. Por lo tanto, deberá desarrollar un trabajo regular, autónomo y responsable encaminado al incremento de las cualidades físicas relacionadas con la salud, de acuerdo a sus posibilidades y basado en el esfuerzo diario.

3. Realizar ejercicios de acondicionamiento físico atendiendo a criterios de higiene postural como estrategia para la prevención de lesiones.

Este criterio evalúa la ejecución correcta de muchos ejercicios, sobre todo de fuerza muscular y de flexibilidad que, realizados incorrectamente, pueden resultar potencialmente peligrosos para la salud del alumnado. Además deberá aplicar las pautas de movimiento facilitadas para transferirlas a las posiciones corporales de las actividades cotidianas.

4. Reflexionar sobre la importancia que tiene para la salud una alimentación equilibrada a partir del cálculo de la ingesta y el gasto calórico, en base a las raciones diarias de cada grupo de alimentos y de las actividades diarias realizadas.

El alumnado calculará el aporte calórico de la ingesta y el consumo, reflexionando posteriormente sobre la importancia de mantener un equilibrio diario entre ambos aspectos. Así mismo, deberá ser consciente de los riesgos para la salud y las enfermedades que se derivan de los desequilibrios que se puedan producir entre la ingesta y el gasto calórico.

5. Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios deportes colectivos, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos.

Se deberá valorar prioritariamente la toma de decisiones necesaria para la resolución de situaciones de juego reducido más que la ejecución técnica de las habilidades que se desarrollan. Las situaciones escogidas serán aplicables a la mayoría de los deportes colectivos trabajados, fomentarán la participación del alumnado y simplificarán los mecanismos de decisión.

6. Realizar bailes por parejas o en grupo, indistintamente con cualquier miembro del mismo, mostrando respeto y desinhibición.

El alumnado deberá interaccionar directamente con sus compañeros y compañeras, respetándose y adaptándose a cada uno de ellos. En la propuesta de formas jugadas o bailes se plantearán actividades donde la distancia y el contacto directo entre los integrantes sea variable, de menor a mayor proximidad entre los participantes, y serán seleccionadas en función de las características del grupo.

7. Completar una actividad de orientación, preferentemente en el medio natural, con la ayuda de un mapa y respetando las normas de seguridad.

Se pondrá en juego la capacidad del alumnado para completar una actividad en la que deberá orientarse con la ayuda de un mapa y si se considera pertinente, con la ayuda de otros métodos de orientación, atendiendo

a las medidas de seguridad en relación sobre todo a la ropa y calzado adecuado, a la hidratación, al uso de mapas, etc. Cada centro elegirá el espacio para realizar la actividad en función de sus instalaciones y su entorno, priorizando el hecho de llevar a cabo dicha actividad en un entorno natural.

Los criterios de evaluación planteados para **cuarto curso**:

1. Planificar y poner en práctica calentamientos autónomos respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física que se realizará.

Se trata de comprobar si el alumnado ha adquirido una relativa autonomía en la planificación y puesta en práctica de calentamientos adecuados a las pautas y características requeridas para que sean eficaces. Se observará también que sean adecuados a la actividad física que se realizará.

2. Analizar los efectos beneficiosos y de prevención que el trabajo regular de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza resistencia suponen para el estado de salud.

Con este criterio de evaluación se pretende que el alumnado conozca los efectos y las adaptaciones generales que el trabajo continuado de cada cualidad física relacionada con la salud supone para el organismo y para la mejora del estado del mismo. También deberá reconocer los riesgos que comporta el déficit de actividad física diaria para la salud y la calidad de vida.

3. Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una cualidad física relacionada con la salud, incrementando el propio nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.

A partir de la práctica y desarrollo de los sistemas y métodos de entrenamiento de las cualidades relacionadas con la salud, el alumnado elaborará un plan de trabajo de una de esas cualidades, con el objetivo de mejorar su nivel inicial. Se hará necesario guiar al alumnado en todo el proceso y proporcionar unas pautas básicas para el desarrollo del plan y recursos materiales que le permitan compilar ejercicios y actividades para el trabajo de la cualidad que ha decidido mejorar.

4. Resolver supuestos prácticos sobre las lesiones que se pueden producir en la vida cotidiana, en la práctica de actividad física y en el deporte, aplicando unas primeras atenciones.

El alumnado demostrará tener un conocimiento teórico-práctico básico de las actuaciones que deben llevarse a cabo ante lesiones que puedan

producirse en su entorno habitual y, concretamente, en la práctica de actividad física. Se incidirá muy especialmente en los aspectos preventivos y en aquéllos que evitan la progresión de la lesión. El alumnado aprenderá por ejemplo a limpiar una herida o aplicar frío ante un traumatismo músculo-esquelético.

5. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación

Con este criterio se pretende que el alumnado, a partir del análisis de la información que ofrecen los medios de comunicación: prensa, revistas para adolescentes, Internet, radio, TV, aborde temáticas vinculadas al deporte y al cuerpo, vigentes en la sociedad y analice de forma crítica temas como la imagen corporal, los estilos de vida en la sociedad actual, los valores de las diferentes vertientes del deporte o la violencia y la competitividad.

6. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas realizadas a lo largo de la etapa.

El alumnado colaborará en la organización de situaciones deportivas competitivas de los diferentes deportes realizados a lo largo de la etapa, además de participar activamente en las mismas. En estos encuentros, autogestionados por el propio alumnado, se valorará en cuanto a la organización aspectos como la iniciativa, la previsión y la anticipación ante posibles desajustes; en cuanto a la práctica, aspectos como la participación activa, la colaboración con los miembros de un mismo equipo y el respeto por las normas y por los adversarios.

7. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.

El alumnado deberá participar activamente en el diseño y ejecución de coreografías sencillas con soporte musical en pequeños grupos, en las que se valorará la capacidad de seguir el ritmo de la música, la expresividad del cuerpo, la originalidad de la coreografía, así como el seguimiento del trabajo de cada grupo a lo largo del proceso de creación de la coreografía.

8. Utilizar los tipos de respiración y las técnicas y métodos de relajación como medio para la reducción de desequilibrios y el alivio de tensiones producidas en la vida cotidiana.

Con este criterio de evaluación se pretende que el alumnado sea capaz de aplicar autónomamente tipos de respiración y las técnicas y los métodos de

relajación aprendidos a lo largo de la etapa. Se tendrán en cuenta indicadores tales como la localización y control de la respiración, la concentración, la disociación de sensaciones de tensión-relajación o frío-calor y las sensaciones corporales después de su uso.

3.2.- LA UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y DEPORTES EN EL PROCESO DE EDUCAR EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

“En el proceso de Educación deportiva debemos dar gran importancia a los valores educativos. No solo es importante el conocimiento de la realidad, emociones y circunstancias externas que se viven con la práctica deportiva, sino el desarrollo de la solidaridad, compañerismo, cooperación, amistad y salud”.
C. ROMERO y M. CEPERO (2002).

3.2.1.- Valor del juego como medio educativo

Torres Guerrero y cols. (1994) manifiestan que el juego es el mejor medio para globalizar e interrelacionar los contenidos de Educación Física. Por tanto, es un elemento importante en el diseño de las actividades físicas, y a su vez, un medio de aprendizaje y socialización, donde las conductas de habilidades motoras están relacionadas con las cognoscitivas y afectivas. Exponen que 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 como contenido y procedimiento

Si consideramos el juego como un fenómeno inherente al hombre, y mucho más, del niño; si tenemos en cuenta que es uno de los primeros lenguajes del alumnado y una de sus primeras actividades, a través del cual conoce el mundo que lo rodea incluyendo las personas, los objetos, el funcionamiento de los mismos y la forma de manejarse de las personas cercanas, no podemos excluirlo del ámbito de la educación formal y de la Educación Física.

Desde una perspectiva tecnológica, el Juego como Contenido se ha considerado como medio para conseguir objetivos, sin embargo, si se consideran las innovaciones del currículo en torno al desarrollo de la personalidad, y a la necesidad de integración del alumnado, se pueden definir desde una perspectiva ecológica y social como *“aquellas formas culturales y saberes que hagan posible la socialización del alumnado”*.

En este sentido, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se asume el papel socializador del juego y el deporte en el área de Educación Física.

Por otro lado, en tanto que la persona utiliza su cuerpo y su movimiento corporal para relacionarse con los demás, no solo en el juego y el deporte, sino en general en toda clase de actividades físicas, la materia favorece la consideración de ambos como instrumentos de comunicación, relación y expresión.

Uno de los contenidos importantes que bien señala el decreto anterior son los *Juegos y Deportes*. En este sentido se destaca el papel del juego *“...por su carácter educativo, por ser un instrumento adecuado para la mejora de las capacidades que pretende esta materia y porque supone actividades que fomentan la colaboración, la participación y el desarrollo de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y la no discriminación”*.

Los contenidos educativos han evolucionado desde las diversas corrientes educativas y tomando como referencia el contexto histórico-político educativo del momento. Actualmente es el legislador a través de las numerosas disposiciones legislativas quien establece los contenidos mínimos a enseñar

por cada centro docente, pero serán los equipos docentes y en última instancia, el profesorado en su grupo-clase, quienes podrán seleccionar, organizar, secuenciar y concretarlos según la realidad socioeducativa de cada comunidad educativa.

El juego como hecho social y cultural de relevada importancia se ha incluido en los cuatro cursos de la ESO y el Bachillerato porque se entiende que son contenidos imprescindibles para la integración del alumnado. En este sentido se considera el juego como una actividad intrínsecamente motivadora y por consiguiente facilita el acercamiento natural a todos los contenidos del área y permite al alumno aprender multitud de contenidos asociados (valores, normas, habilidades, destrezas, deportes...). El valor del juego en la Educación Física es incalculable. En relación a éste contenido se recomienda:

-  *Desarrollo de hábitos cooperativos y sociales.*
-  *Utilización de juegos de todo tipo según el curso de referencia: motrices, sensoriales, predeportivos, populares...*
-  *Respeto a las normas y reglas.*
-  *Respeto al entorno y preservación del mismo.*
-  *Vinculación con la cultura andaluza.*
-  *Evitar discriminaciones y rechazos y orientación excesiva hacia la competición.*

La orientación del actual decreto es la utilización de los juegos como vehículo en el aprendizaje deportivo, aunque no desdeña la posibilidad de utilización para otros contenidos, como así lo muestra la secuenciación en los cuatro cursos de la ESO.

-  *Realización de juegos y actividades en que prevalezcan aspectos comunes de los deportes colectivos.*
-  *Realización de juegos y actividades como elementos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes de adversario.*
-  *Realización de juegos y deportes individuales, de adversario y colectivos de ocio y recreación.*

El juego, al ser una actividad física de carácter social y cultural que moviliza todas las capacidades del alumnado (afectivas, sociales, motrices, cognitivas) puede tener gran valor educativo para los docentes con el fin de alcanzar los objetivos del área de Educación Física.

El juego como cualquier actividad que pretenda ser educativa debe adaptarse a las características psicológicas del alumnado teniendo en cuenta sus intereses, atendiendo a la diversidad y adecuándose a diferentes niveles de integración.

Estamos de acuerdo en afirmar, como señalan multitud de autores (Le Boulch, 1991; Blázquez, 1999; Contreras, 1998), que ninguna actividad es educativa en sí, sino que será fundamentalmente el tratamiento que el profesor le de a cada contenido con el fin de conseguir las intenciones plasmadas en los diversos documentos educativos. (Plan de Centro, Proyecto Curricular de Área y Programaciones de Aula). Por tanto, no es tan importante el juego en su esencia, sino la forma de jugar, su diseño, cómo se corrija y lo más importante, cómo puede influir en la personalidad del alumnado.

En este sentido, la enseñanza basada en el juego motor es la más indicada para la adquisición y desarrollo de aprendizaje significativo y funcional considerando al juego como la forma de aprendizaje más natural. Entre las virtudes más importantes destacamos (según MECD, 1992):

-  *El juego como práctica habitual y cotidiana puede contribuir al aprendizaje significativo y al conocimiento del entorno del alumnado.*
-  *Actividad motivante y socializadora.*
-  *En la mayoría de los juegos es el alumno quien aporta las soluciones.*
-  *Mejora la interacción con sus compañeros.*
-  *Se trata de actividades sencillas con reglas claras y fácilmente adaptables a cualquier tipo de alumnado.*

De la misma forma, el valor como recurso educativo del juego es doble, porque:

1. A través del mismo podemos desarrollar otros contenidos, bien de nuestra propia materia como de otras.
2. Igualmente, podemos desarrollar la Educación en Valores y el dominio de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación con la cantidad de recursos educativos de marcado carácter lúdico que permiten al alumnado aproximarse a todo tipo de contenidos.

Es un hecho real que el niño juega cada vez menos en la calle, la vida sedentaria a que se ve sometido, en muchos casos por falta de espacios, en otros por dedicar gran cantidad de tiempo a determinados entretenimientos fruto de las nuevas tecnologías (TV, ordenadores, videojuegos, etc...), hacen necesario que se haga un replanteamiento de la Educación Física y se incremente el tiempo dedicado a ella. Una propuesta novedosa de juegos en el marco escolar supondrá un incremento notable en la participación y diversión del alumnado. Las consecuencias en un futuro próximo se pueden traducir en la continuidad en la práctica de cualquier modo de entender la actividad física

(deportes, ejercicio, juegos...) y en la elección de un estilo de vida saludable que amplíe y mejore su calidad de vida.

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 Guerrero (2008) 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.

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

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 Guerrero y cols. (1994) precisan que el alumnado escoge y plantea sus juegos, y el educador se convierte en un mero observador. Desde el punto de vista de la consecución de nuestros objetivos educativos, no

tenemos ninguna influencia, al ser una creación del niño y no existir en el mismo, una finalidad consciente.

Este planteamiento reúne dos ventajas. Por un lado, podemos conocer mejor al alumnado y, por otro, 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 Guerrero y cols. (1994) 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.

3.2.2.- Valores educativos del deporte

Arnold y Coubertin, preconizaban la utilización del deporte en la escuela creyendo en la transferencia de virtudes desarrolladas en el terreno de juego a

la vida personal y social (Vázquez Gómez, 2001). Del mismo modo, era capaz de desarrollar algunas cualidades morales: lealtad frente a los adversarios, respeto hacia las reglas. Consideraban, además, al deporte como medio de salud, fortaleza, resistencia, adaptación al esfuerzo y diversión. La fe en esta transferencia dice Pierre Parlebas (1986) dio lugar a la llamada *Teoría Romántica del deporte*. *Algunas opiniones se mueven en ésta consideración de que el deporte es educativo “per se”*. La opinión mayoritaria se inclina a considerar que el deporte ni es bueno ni es malo en sí, sino como se desarrolla su práctica.

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.

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”*. La propia dinámica de conducir las actividades deportivas puede ser un buen medio para orientar estas prácticas en el sentido positivo de transmitir y adquirir valores y actitudes.

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 deportista comprometer y movilizar sus capacidades de tal manera que esa experiencia organice y configure su propio yo, logre su auto-estructuración. Pero, que el sujeto conozca, evalúe su auto-estructuración y sea consciente de ella es posible sólo cuando la experiencia propuesta deja las opciones abiertas a las libres decisiones de la reflexión individual y satisfacer la exigencia de crear una propia visión de esta experiencia. Ésta excede el marco de los fenómenos tratados y puede configurar sistemas de categorías

cognitivas que irán definiendo una auto-estructuración de la personalidad del que ha vivido así la práctica.

La competición está considerada, por la generalidad de las personas, 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 del rendimiento entre deportistas, o entre equipos) no ha perdido nada de su fascinación hasta hoy en día. Este efecto se produce en igual medida entre todos los participantes de la competición.

Desde siempre se ha definido la competición deportiva como una comparación entre el rendimiento de deportistas individuales o de grupos de deportistas (equipos). Pero a lo largo del transcurso del desarrollo deportivo se han añadido, cambiado, vuelto a proponer o también se han suprimido, diferentes aspectos que han servido para una definición más pormenorizada de la competición ya sea como actores o como espectadores.

Benilde Vázquez (2004) entiende que cuando hablamos de educación y de deporte lo que hay que hacer en primer lugar es ponerse de acuerdo sobre el sentido de los términos, tanto del término educación como del término deporte, y después preguntarnos sobre la congruencia de las actuales concepciones sobre la educación y la estructura de la actividad deportiva. En segundo lugar, aceptando que ambos fenómenos son compatibles e incluso pueden ser complementarios en la dinámica de la sociedad actual, habrá que empezar a pensar en la educación deportiva propiamente dicha, ya que no se puede transplantar miméticamente el mundo deportivo al mundo escolar, sino que como es sabido, en educación, hay que transformar los objetos culturales en objetos didácticos adaptándose a las posibilidades y necesidades de los individuos.

Las opiniones que siguen inciden en la necesidad de adaptar la competición a los objetivos educativos que nos interesan.

Enseñar deporte, en la actualidad es *regresar al futuro*, en el sentido de que junto a prácticas tradicionales se introducen otras prácticas nuevas, pero las prácticas deportivas conllevan siempre un espacio de competencia, de encontrarse con el/los otro/s, de medir las propias posibilidades y confrontarlas con otros. Sin este espacio, la enseñanza deportiva pierde sentido y rumbo (Torres Guerrero, 2002). Pero la competencia también debe estar teñida por los

conceptos que planteamos anteriormente: debe ser un espacio de inclusión, de participación y de aprendizaje de calidad.

Debemos no adjudicar ciertos valores educativos a tal deporte, y tales otros a aquel otro; este o aquel deporte serán más o menos educativos, no por su riqueza en gestos técnicos, no por su profusión táctica, sino, por cómo ese educador articula las condiciones en las que el deportista aprende esa especialidad, y en qué situaciones desarrolla su competición. La primera causa siempre depende del quien enseña, la segunda, en algunos casos no. El educador debe conocer, con el apoyo de las ciencias específicas, las distintas estructuras humanas que compromete con sus propuestas y sobre todo cómo funciona su interacción, para que su actividad no esté sujeta a mitos ideológicos, sino que esté respaldada por el conocimiento científico. Parte de este conocimiento tiene que llegar, evidentemente, al deportista para que de esta forma, entrenador y entrenado compartan la misma filosofía educativa.

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.

Coincidimos con Seirul-lo (1992) en la consideración de que *“podemos asegurar que el deporte no sólo tiene suficientes contenidos en su configuración para ser una actividad educativa, sino que posiblemente sea la realización humana que más pueda estructurar la personalidad del que la practica. Con los aspectos que hemos tratado, podemos asegurar que los valores Agon, ludus y Eros, fundamentos del deporte, pueden configurar la personalidad del que vive una práctica deportiva entendida como hemos expuesto”*.

Así mismo, podemos indicar que aquel sujeto que no practicó deporte en estas condiciones puede tener lagunas en algunos aspectos fundamentales de su educación si no hizo un sin fin de otras actividades que le habrán podido, en el mejor de los casos, aportar situaciones vividas parcialmente y que sólo la práctica deportiva es capaz de aglutinar y ofrecerlas en coyunturas de alto valor educativo.

Para Gutiérrez Sanmartín (1996), hay que enseñar actitudes al niño para afrontar la vida con mayor libertad y sentido crítico ante la sociedad.

3.3.- VALORES, ACTITUDES Y NORMAS A TRANSMITIR DESDE EL BLOQUE DE JUEGOS Y DEPORTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

“La LOE incluye un nuevo apartado que modifica en gran medida el sentido del área de Educación Física. Este nuevo apartado es la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas, que podemos entenderlo como una contribución hacia la educación general del alumno”.
M. HERRADOR (2009).

En la línea de propiciar una educación en valores a nuestro alumnado, Collado (2005) 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 encuentro 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 deportes se presta a la transmisión de valores en particular y el resto del área en general.

3.3.1.- La transmisión y adquisición de valores y actitudes a través de la práctica de juegos y deportes en la ESO

En general, en la línea seguida por Ossorio (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; y Kohlberg, 1969) 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 deportes 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 a vivir eventualmente en la realización de la misma. Devis (1993) nos dice que estos valores, por lo general, son los realmente educativos.

Para Seriul-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 éste, 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 Seriul-lo (1995) 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 deportes 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: 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 I.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 I.3.3.1.b. Valores expresados por futbolistas y tenistas de 12 a 16 años (Lee, 1993).

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

“... los profesionales de la actividad física y 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 está valorando en mayor medida 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 sí 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.

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 I.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 que pueden trabajarse a través del deporte escolar:

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

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

Gutiérrez Sanmartín (2003), 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”.

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 I.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 I.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 I.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 I.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 I.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 I.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) y continuada por García García (2011) han sido:

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

Cuadro I.3.3.2.a.- Valores presente en esta investigación

Una vez establecidos los valores a investigar en el alumnado y profesorado, se estima conveniente realizar una definición de aquellos valores que vamos a plantear en nuestra investigación:

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

González Ramírez (2002) considera que el respeto:

“es el reconocimiento del valor inherente y los derechos innatos de los individuos y de la sociedad. Estos deben ser reconocidos como el foco central para lograr que las personas se comprometan con un propósito más elevado en la vida”.

Ruiz Omeñaca (2004) lo define como:

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

Torres Campos (2008) 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) menciona que responsabilidad es una:

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

Collado (2005), 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.”

✚ **Autoestima**

Ruiz Omeñaca (2004) la menciona como una:

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

Valdemoros (2010) 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) 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) 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) 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) 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) 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

El Diccionario de 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) que expone como:

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

Solidaridad

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

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

Ruiz Omeñaca (2004) 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) 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) 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) lo define como:

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

Valdemoros (2010) 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 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 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 (1991) 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.”

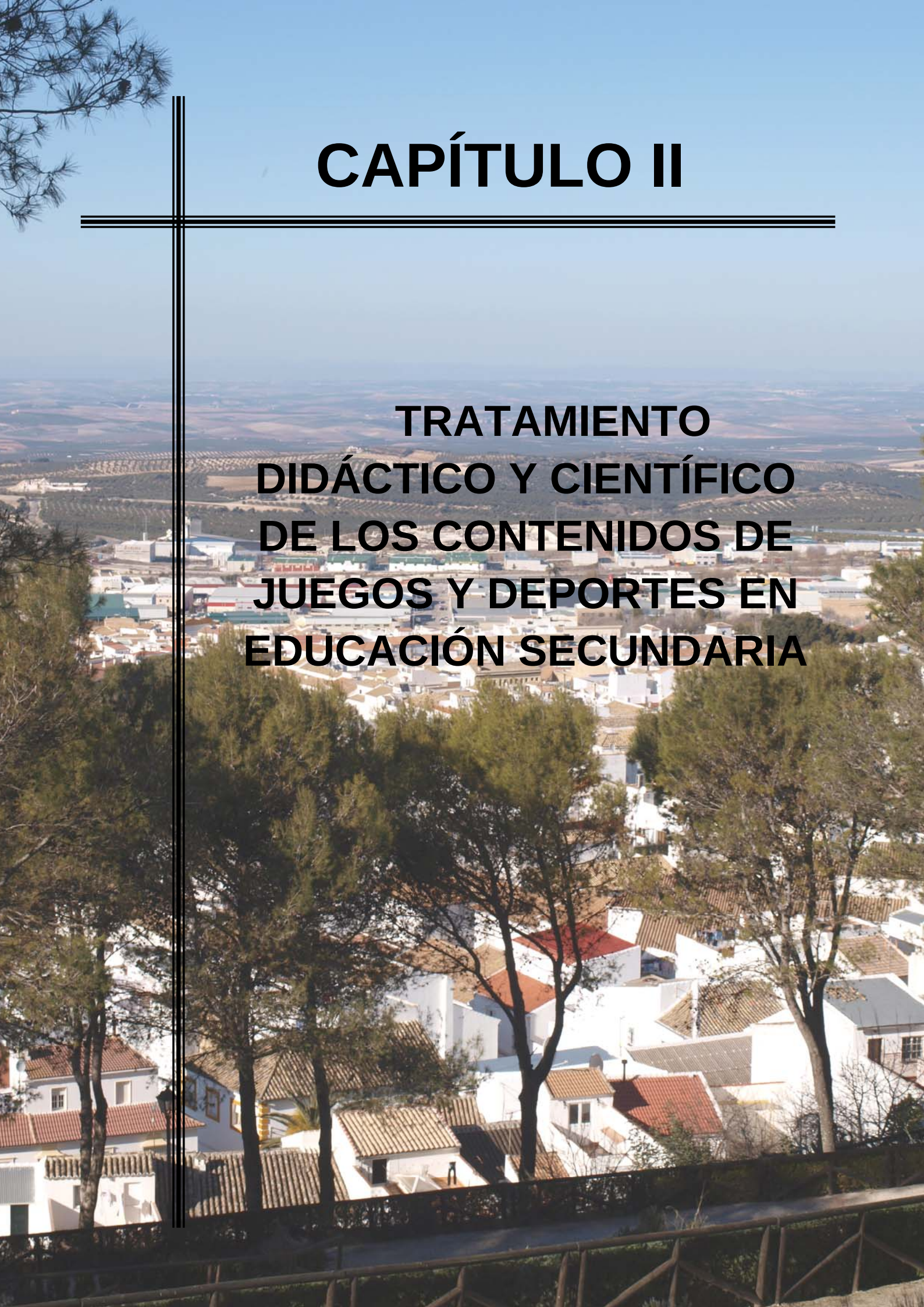
Marcos Becerro y cols. (1995) en la siguiente cita reflejan el valor del concepto de salud:

“... 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) 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.

The background of the page is a photograph of a town, likely in Spain, viewed from a high vantage point. The town features white buildings with red-tiled roofs, surrounded by green trees. In the distance, a vast landscape of fields and hills is visible under a clear blue sky. A decorative graphic consisting of two parallel horizontal lines and a single vertical line on the left side is overlaid on the image.

CAPÍTULO II

TRATAMIENTO DIDÁCTICO Y CIENTÍFICO DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

SUMARIO DEL CAPÍTULO II

TRATAMIENTO DIDÁCTICO Y CIENTÍFICO DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO Y EL DEPORTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1.1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- 1.1.1.- Tratamiento didáctico del juego motor en ESO
- 1.1.2.- El tránsito del juego al deporte: los Juegos Predeportivos
 - 1.1.2.1.- Conceptualizando los Juegos Predeportivos
 - 1.1.2.2.- Consideraciones didácticas para la aplicación del Juego Predeportivo
- 1.1.3.- Tratamiento didáctico del deporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje
 - 1.1.3.1.- El proceso de Iniciación deportiva
 - 1.1.3.2.- Planteamientos didácticos para la iniciación al deporte
 - 1.1.3.3.- Modelos de enseñanza deportiva

2.- INVESTIGACIONES RELEVANTES EN EL ÁMBITO DE LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS DESDE EL NUCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES

2.1.- 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

2.2.- EL INTERÉS DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

2.3.- 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

2.4.- TRATAMIENTO DEL DEPORTE DENTRO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE HUELVA

2.5.- 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

2.6.- TEENAGE MOTIVATIONS FOR SPORT-RELATED CONSUMPTION IN AUSTRALIA

2.7.- 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

2.8.- CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN EN VALORES Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO DE GRANADA

2.9.- 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

2.10.- ESTUDIO DE DOS MODELOS DE ENSEÑANZA PARA LA INICIACIÓN EN VOLEIBOL

2.11.- MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA, EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES

2.12.- 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)

1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO Y EL DEPORTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

“El deporte como elemento de la cultura humana en sus diversas manifestaciones, está supeditado a los cambios que se van produciendo en la sociedad al ser un producto cultural siempre cambiante, sujeto a las modificaciones ideológicas y de la propia civilización”
M. GARCÍA FERRANDO (2005).

En este capítulo abordaremos en primer lugar el tratamiento didáctico que se está realizando del proceso de enseñanza-aprendizaje de los juegos y deportes, abordando los conceptos de iniciación deportiva, así como los modelos de enseñanza deportiva. En segundo lugar haremos una amplia revisión de las investigaciones más relevantes en el campo de la utilización del juego y el deporte como medios para transmitir valores y actitudes éticas.

Hay que recordar que el campo de la Didáctica se centra en los problemas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, explicar los fenómenos y elaborar teorías es la base de la actividad científica, en este caso tendremos que elaborar teorías o modelos que expliquen o que predican el fenómeno educativo. Para Lorenzo Delgado (1983), la Didáctica elabora teorías sobre la enseñanza. Estas teorías son de carácter práctico y, por tanto, normativas en cuanto indican cómo actuar para enseñar más eficazmente. Se entiende así la Didáctica, como una disciplina teórico-práctica que se acerca a la enseñanza con la intención de explicarla y mejorarla.

La Didáctica busca racionalizar la actividad docente-discente, concibiendo esta actividad con un carácter sistémico que se realiza en tres momentos básicos:

- *La programación*: como diseño anticipatorio del mismo.
- *La realización*: la ejecución de lo diseñado (actividades de aprendizaje, estrategias de actuación, técnicas y recursos).
- *El control o evaluación*: como elemento de verificación y recurrencia a lo largo de todo el proceso.

Montero y Vez (2004), aluden a las Didácticas Específicas como un campo en el que se incluyen diversas áreas de conocimiento (entre ellas la Educación Física) que tienen en común, entre otros aspectos, compartir el

término Didáctica y su ubicación y desarrollo en el territorio de la formación del profesorado. Reconocen la identidad propia de cada área y establecen los campos de la enseñanza y la investigación, persiguiendo la elaboración de conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas escolares y la formación del profesorado encargado de los mismos.

Porlán (1993) efectúa una reflexión para resaltar que los problemas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje son susceptibles de un tratamiento científico y epistemológico de carácter complejo, evolutivo y crítico. El conocimiento didáctico de las teorías didácticas, se dan en un ámbito emergente, en proceso de construcción, constituido por diferentes visiones o enfoques de las Didácticas especiales, la Formación del profesorado, las teorías curriculares, etc.

1.1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

“La satisfacción intrínseca en el deporte (considerada como diversión y aburrimiento) ha sido estudiada como un antecedente que determina un incremento o abandono de la práctica del deporte, sugiriéndose que tendemos a perseverar en aquellas actividades que son divertidas y a abandonar aquellas que no nos divierten”.
I. CASTILLO FÉRNANDEZ (2004).

A los juegos y al deporte se les reconoce en la legislación educativa actual su importancia en la transmisión de actitudes y valores. 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 el deporte 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.

1.1.1.- Tratamiento didáctico del juego motor en ESO

En nuestra materia, por medio del juego podemos globalizar e interrelacionar los contenidos de Educación Física, consiguiendo así un buen desarrollo de todas las facetas y ámbitos de la personalidad del individuo (capacidad cognitiva, motriz, afectiva y social).

Según Moor (1981), el juego como elemento educativo contribuye sobre el alumno/a en los siguientes aspectos:

- ✚ Aceptación del Yo.
- ✚ Conocimiento y dominio del mundo que le rodea.
- ✚ Conocimiento de los demás.
- ✚ Desarrollo armónico e integral.
- ✚ Favorecer la motivación y la socialización.
- ✚ Aceptación de las reglas y potenciación de la responsabilidad.

Para que el alumno progrese en su propio proceso de enseñanza aprendizaje, el juego educativo debe reunir los siguientes requisitos:

- ✚ Permitir el desarrollo global del alumnado.
- ✚ Constituir una vía de aprendizaje de comportamientos cooperativos.
- ✚ Permitir la participación constante de todo el alumnado, asumiendo cada uno su propio rol.
- ✚ Procurar el equilibrio entre la actividad ludomotriz y el descanso.
- ✚ Suponer en todo momento un reto alcanzable.
- ✚ Primar el proceso y no el producto.

El juego motor provee de nuevas formas para explorar la realidad y estrategias diferentes para operar sobre ésta. Favorece un espacio para lo espontáneo, en un mundo donde la mayoría de las cosas están reglamentadas. Los juegos le permiten al grupo descubrir nuevas facetas de su imaginación, pensar en numerosas alternativas para un problema, desarrollar diferentes modos y estilos de pensamiento, y favorecen el cambio de conducta que se enriquece y diversifica en el intercambio grupal.

1.1.2.- El tránsito del juego al deporte: los Juegos Predeportivos

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 Guerrero y cols. (1994) 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.

1.1.2.1.- Conceptualizando los Juegos Predeportivos

García-Fogeda (1989) define los Juegos Predeportivos como una “*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”.

Para este autor, el Juego Predeportivo actúa en cada uno de estos tres campos, haciendo especial énfasis en aquellos aspectos tanto motrices, como cognitivos y sociales, que se hallan presentes en los deportes colectivos.

Farfán (2009) 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 reglas algo complicadas pero no tan draconianas como las del deporte y que exige la movilización de unas capacidades hechas a medida para el prepuber”.

Un juego predeportivo es tan sólo eso, un juego con un valor limitado para sus efectos. Encuentra su verdadero valor, su utilidad cuando se reúne a otros juegos y ejercicios para complementar unos objetivos dirigidos a satisfacer positivamente las conductas de los estudiantes. Mientras mayor sea la riqueza del juego predeportivo del profesor, mayor posibilidad tendrá de poderlos seleccionar y enlazar a las otras actividades-ejercicios debiendo ser uno de ellos el formado por los juegos predeportivos.

1.1.2.2.- 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 los siguientes autores, García-Fogeda (1989), Torres Guerrero y cols. (1994) o Farfán (2009):

- ✚ 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 objetos 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.

1.1.3.- Tratamiento didáctico del deporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde el punto de vista de la finalidad que ha de tener la iniciación en la práctica de actividades deportivas, ha de tenerse en cuenta que, en general, tales actividades constituyen en las sociedades actuales un contenido cultural que se vincula, fundamentalmente, a la salud física, mental y social de los individuos y a su utilización como una opción para el tiempo libre, respecto al cual todo parece indicar que irá en aumento en las próximas décadas (Hernández y Velázquez, 1996; Díaz Suárez y Martínez, 2003).

Muchos de los problemas de la enseñanza de los deportes tienen su raíz en la transposición de las técnicas y métodos de entrenamiento del deporte institucionalizado al ámbito del deporte educativo y recreativo. Su imitación descontextualizada y acrítica ha conducido a la apropiación de métodos y técnicas que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre todo hacia la repetición de tareas y habilidades aisladas de la situación real de juego, que fomentan un aprendizaje mecánico y de total dependencia del sujeto que aprende respecto del que enseña, subordinando el desarrollo de las características cognitivo-motrices a la mejora técnica (García Asencio, 2011).

1.1.3.1.- El proceso de Iniciación deportiva

No todos los autores que desarrollan su trabajo en las primeras etapas de la enseñanza y el aprendizaje del deporte coinciden en denominar a éste periodo, "*Iniciación deportiva*", y aún aquellos que sí lo utilizan lo hacen con significados diversos.

Tras una revisión de la literatura referente a la definición de Iniciación deportiva, observamos que ésta ha evolucionado en función de dos ejes, establecidos por los binomios proceso/producto y especificidad/inespecificidad.

El primer binomio supone un cambio de finalidad en el proceso de iniciación deportiva. En un primer momento los técnicos, profesores e instituciones solo consideran como importantes los frutos obtenidos al acabar el proceso de aprendizaje deportivo. Esto se traduce en la búsqueda de un sujeto que sea capaz de demostrar la correcta realización de unas habilidades aprendidas. Sin embargo, la tendencia ha evolucionado hasta centrarse en el desarrollo del propio proceso de aprendizaje deportivo. Supone, por tanto, un cambio en aquello que destaca lo fundamental dentro de la formación del niño, pasando a la posición más relevante el propio individuo que aprende).

En este sentido, entre las definiciones más destacadas de “*Iniciación deportiva*” destacamos:

Autor/a	Definiciones de Iniciación deportiva
Sánchez Bañuelos (1984)	<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)	<i>“Al periodo en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o de varios deportes”.</i>
García Fogeda (1989)	<i>“Es la culminación y al mismo tiempo la prolongación de la Educación Física de los tres primeros cursos de la Educación Primaria; una transición entre dicha Educación Física y la del tercer ciclo de Educación Primaria (10-12 años) la segunda etapa”.</i>
Delgado (1994)	<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)	<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)	<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)	<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>

Tabla II.1.1.3.1.a. Definiciones de Iniciación deportiva según diferentes autores

Tras estas definiciones se vislumbran diferentes posturas ante un mismo proceso:

- ✚ Vincula la Iniciación deportiva con un proceso de socialización, en el que la iniciación deportiva estaría asociada a una idea mediática en la que alguien inicia al otro en un determinado ritual social.
- ✚ Vincula la Iniciación deportiva a la necesidad de una situación de competición.
- ✚ Vincula la Iniciación deportiva con la acción didáctica, es decir, con una intencionalidad fundamentalmente educativa.

La Iniciación, como su nombre indica, es el comienzo de la vida deportiva de los niños/as. Su duración viene a ocupar normalmente las edades comprendidas entre los 8-10 años y hasta los 14. Sin embargo, como concepto pedagógico, la Iniciación deportiva será la primera fase del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que cualquier persona pueda encontrarse. Pero al estar tratando con niños y niñas, a ellos nos referiremos.

Hahn (1988), entiende que la optimización de un rendimiento deportivo se considera como un proceso de desarrollo de formación de varias fases, de las que se distinguen:

- ✚ Entrenamiento Básico.
- ✚ Entrenamiento de Desarrollo.
- ✚ Entrenamiento de Rendimiento.
- ✚ Entrenamiento de Alto Rendimiento.

Según éste autor, todas las clasificaciones tienen en común que el aprendizaje se desarrolla en pasos parcialmente superpuestos que se condicionan entre sí. Un buen desarrollo del rendimiento presupone un entrenamiento preparativo correspondiente a la primera fase.

Giménez Fuentes-Guerra y Castillo (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

Tabla II.1.1.3.1.b. Etapas de la Formación Deportiva

1.1.3.2.- Planteamientos didácticos para la iniciación al deporte

Para un correcto desarrollo del proceso de Iniciación deportiva, es necesario considerar en su interior una triple perspectiva:

- ✚ Características del individuo que aprende.
- ✚ Estructura de la actividad que se enseña, grado de dificultad.
- ✚ Planteamientos metodológicos o didácticos a seguir.

Postergar la Iniciación deportiva excluyendo los juegos predeportivos o yendo directamente a la práctica de los deportes en el tercer ciclo de Educación Primaria (10-12 años) elimina unas posibilidades interesantes de mejora de los aprendizajes de habilidades genéricas y específicas con transferencia a los diferentes deportes.

La Iniciación deportiva dentro del programa de Educación Física escolar no puede significar de manera alguna especialización hacia algunos de los deportes. Aunque hayamos clasificado los juegos predeportivos de carácter genérico y carácter específico se trata tan sólo de utilizar el predeporte en el aprendizaje motor de las destrezas, tácticas (muy simples) y las reglas básicas de los deportes más practicados en el medio sin muchas exigencias técnicas ni físicas.

¿Qué objetivos debe tener la Iniciación deportiva mediante los juegos predeportivos? Fundamentalmente son dos: a) cooperar en la formación física,

intelectual y social de los alumnos, y b) adiestrarlos técnicamente para los deportes.

1.1.3.3.- Modelos de enseñanza deportiva

Uno de los aspectos que más puede influir para que el proceso de enseñanza del deporte con el alumnado se lleve a cabo correctamente, va a ser la metodología que utilicemos, cómo enseñemos el deporte. En este sentido, el deporte poco a poco va cambiando. De forma tradicional hemos utilizado métodos de enseñanza instructivos y excesivamente técnicos a lo largo de los años. En cambio, en la actualidad, hemos pasado a utilizar nuevos modelos alternativos y constructivistas donde se tiene mucho más en cuenta al alumno, sus capacidades, y el contexto donde se mueve. Hemos pasado de valorar por encima de todo los resultados, a valorar los aspectos más educativos que se dan en el proceso de aprendizaje. Se ha enfatizado en una forma de enfocar la enseñanza deportiva más cercana a las expectativas más educativas del área de Educación Física, con interés por la motivación, la participación y el aprendizaje de destrezas válidas para practicar durante las clases (Castejón y cols, 2003).

Los modelos de enseñanza los podemos identificar con las diferentes metodologías que pueden utilizar los profesores en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de un deporte. En función de la forma con la que un profesor afronta está utilizando un modelo u otro de enseñanza.

Tanto Contreras Jordán (1998) como Romero Granados (2001), coinciden en diferenciar claramente dos modelos antagónicos en la enseñanza del deporte como son el técnico y el comprensivo, mientras que Blázquez (1995) los denomina tradicionales y activos. Entre los dos Sánchez Gómez (1998) coloca los modelos alternativos:

-  1.- *Modelo tradicional*. Para Bonnet (1983), citado por Garganta (1997), una de las características más importantes de este modelo ha sido la obsesión por los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje relacionados, sobre todo, con la técnica individual, pero apenas se trabajaba su aplicación en el juego, la táctica. Romero Granados (2000) resume en cinco los postulados generales en los que se basa este modelo: preocupación por la eficacia con objeto de conseguir un buen resultado final, se realizan las actividades según estereotipos, el progreso se mide en función del grado de dominio de la técnica específica, las situaciones se encasillan en esquemas preestablecidos

de antemano, el volumen de trabajo y el número de repeticiones son las claves de la eficacia. Las fases de dicho modelo son sintetizadas por Sánchez Bañuelos (1986), quien distingue siete fases o periodos constitutivos de dicho proceso:

FASES O PERIODOS	
1.	Presentación global del deporte
2.	Familiarización perceptiva
3.	Enseñanza de los modelos técnicos en las situaciones básicas de aplicación.
4.	Integración de los fundamentos tácticos en las situaciones básicas de aplicación.
5.	Formación de los esquemas básicos de decisión.
6.	Enseñanza de esquemas tácticos colectivos.
7.	Acoplamiento técnico-táctico de conjunto.

Tabla II.1.1.3.3.a.- Fases del modelo técnico de Sánchez Bañuelos (1986)

Dicho modelo, a pesar de su importancia (especialmente para la mejora de los patrones técnicos, en deportes individuales y de oposición) está siendo superado por otro tipo de modelos que con diferentes características definitorias parten de una concepción común de enseñanza: el alumnado como protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje. Nos referimos a los modelos activos o alternativos.

🚦 2.- *Modelos alternativos*. Este conjunto de modelos están asociados a la pedagogía del descubrimiento y fundamentado en la propuesta de experiencias motrices lúdicas vinculadas al contexto real de juego (Blázquez, 1999). Dicho constructo plantea una secuencia creciente de enseñanza considerando el deporte como punto de llegada y no de partida.

En contra de los modelos tradicionales, basados fundamentalmente en el desarrollo de los aspectos técnicos de cada modalidad deportiva, surgen los modelos alternativos que plantean la enseñanza de un deporte partiendo de situaciones más globales y reales, basadas en la táctica (Contreras Jordán, 1998). Este mismo autor, plantea dos criterios básicos que nos ayudan a identificar estos modelos de enseñanza deportiva: *“por una parte, la orientación deportiva dirigida a uno o varios deportes; por otra, la relevancia de los principios tácticos normalmente centrados en el juego”*.

Devís, Devís y Sanchez (1996) proponen una taxonomía distinguiendo tres grandes modelos de enseñanza:

- ✚ Modelos verticales de enseñanza centrada en el juego. Se parte de la enseñanza de un solo deporte utilizando la técnica como referencia para un proceso de enseñanza en el que la técnica y la táctica se orientan a un deporte.
- ✚ Modelo horizontal (varios deportes con similar estructura) estructural de enseñanza centrada en el juego. Parte de la estructura (espacio, técnica, objetivo, tiempo, reglas...) del juego y las funciones (roles y subroles) que adoptan los jugadores en función de ésta para establecer las progresiones en el mismo proceso.
- ✚ Modelo horizontal (varios deportes con características comunes) comprensivo de enseñanza centrada en el juego. Parte de juegos de predominio táctico donde el alumno debe comprender los fundamentos básicos del juego para, una vez que se domina este tipo de contenido, ir introduciendo poco a poco la técnica.

Todos estos modelos de enseñanza utilizan el juego como principal herramienta para el proceso de enseñanza aprendizaje, pero parten de diferentes lógicas didácticas.

- ✚ 3.- *Modelo comprensivo*. Desde los planteamientos didácticos de este modelo, lo más importante va a ser el progreso y el esfuerzo realizado por el propio alumno, donde el proceso de aprendizaje se convierte en el objetivo principal y no los resultados obtenidos como ha sido tradicional (Blázquez, 1995). Para Sánchez Gómez (1998), el presente modelo se caracteriza principalmente por evolucionar desde la táctica hacia la técnica utilizando como medio para ello los juegos modificados, que tienen numerosas similitudes con el deporte para el que se plantean, buscando la comprensión de los principios tácticos particulares. García, Fuentes y Damas (1998) plantean que la idea central más importante es la necesidad de comprender el juego antes de empezar a practicar acciones o habilidades del mismo, ya que éstas carecerían de sentido. Devís (1996) enumera ocho principios esenciales sobre los que se sustenta este modelo:

1. Partir de la totalidad y no de las partes
2. Situaciones reales de juego.
3. El profesor plantea situaciones problema, y el alumno tiene que buscar la solución mediante la comprensión y reflexión
4. Los gestos técnicos parten de las situaciones reales de juego
5. Las demostraciones y explicaciones del profesor son sustituidas por la acción del alumno
6. Importancia de la diversidad sobre la repetición
7. Los errores son sustituidos por el desarrollo de capacidades que ayuden a resolver los problemas
8. Descenso de la competitividad a favor de la cooperación

En la siguiente tabla, mostramos las características de cada uno de ellos siguiendo a Jiménez (2000) donde se amplían sus características y las fases de cada uno de ellos.

DIMENSIONES DEL ANÁLISIS	MODELO TÉCNICO	MODELO COMPRENSIVO		
	VERTICAL CENTRADO EN LA TÉCNICA	MODELO VERTICAL CENTRADO EN EL JUEGO	MODELO HORIZONTAL Y ESTRUCTURAL CENTRADO EN EL JUEGO	MODELO HORIZONTAL COMPRENSIVO CENTRADO EN EL JUEGO
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO	Sujeto pasivo con necesidad de tutela	Sujeto activo con capacidad reflexiva para poder organizar su motricidad de manera autónoma		
CONTENIDO DE REFERENCIA	Una sola modalidad	Una sola modalidad	Juegos deportivos comparten una misma naturaleza estructural y lógica interna	Juegos deportivos modificados que comparten semejantes problemas estratégicos
ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	Secuenciación de modelos técnicos eficaces desde una perspectiva ataque-defensa (división y jerarquización de los elementos técnicos de ataque-elementos técnicos de defensa).	Progresiones situacionales que demandan determinadas adaptaciones técnico-tácticas a los jugadores a través de secuencias de juegos que van aumentando progresivamente su complejidad estructural y funcional.	Progresiones situacionales tomando como referencia a los principios generales del juego; comportamiento estratégico individual tomando como referencia uno de los roles estratégicos; comportamiento estratégico colectivo tomando como referencia las variables de comunicación que se dan entre los diversos roles.	Progresiones situacionales, a través de juegos modificados que poseen similitudes tácticas con determinados tipos de deportes, para que el jugador acceda a la comprensión táctica del juego y pueda organizar, de manera intencional, su acción de juego.
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	Tradicionales, estilos de enseñanza instructivos	Resolución de problemas y descubrimiento guiado		
FASES	1. Fundamentos Técnicos 2. Fundamentos Tácticos 3. Sistemas de Juego 4. Juego real	1. Juegos de habilidades y capacidades básicas. 2. Juegos para minideportes. 3. Juegos para deportes. 4. Juegos reglamentarios.	1. Fase de comprensión de la estructura reglamentaria básica 2. Fase de comprensión de los principios generales del juego. 3. Fase de comprensión del comportamiento estratégico individual (roles y subroles estratégicos). 4. Fase de comportamiento estratégico colectivo.	1. Iniciación integrada y horizontal (juegos modificados). 2. Transición juegos modificados-situaciones de juego y minideportes. 3. Modalidades deportivas.
TIPO DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA	Descontextualizadas	Contextualizadas	Contextualizadas	Contextualizadas

Tabla II.1.1.3.3.b. Características de los modelos de enseñanza según Jiménez (2000)

2.- INVESTIGACIONES RELEVANTES EN EL ÁMBITO DE LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS DESDE EL NÚCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES

“La reconversión hacia una actitud constructiva en la búsqueda de retos, es un elemento definitivo en la educación de cualquier persona que en la vida deberá enfrentarse con integridad a problemas de cualquier índole. Si acepta esta perspectiva, el director deportivo asume un rol educativo tan evidente como valioso”.
A. UREÑA ESPÁ (2009).

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,...

La utilización del deporte 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 el deporte como un medio que el profesor 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.

Las investigaciones referidas a la transmisión y adquisición de valores a través de la práctica de los juegos y los deportes, van fundamentalmente a tratar de comprobar si por su mera práctica y su aprendizaje, son transmisores de los valores que se les conceden, o si por el contrario dichos valores se incorporan en los niños porque los programas de juegos y de iniciación deportiva trabajan dichos valores, es decir, si junto con los contenidos conceptuales y los de procedimiento se hace preciso que en los programas de

juegos y de iniciación deportiva, tanto en el ámbito escolar como extraescolar, se impregnen los contenidos actitudinales o de valores.

Otras investigaciones pretenden comprobar si existen diferencias significativas en la adquisición de valores en razón de género, contexto social, edad, capacidad motriz, raza o cultura, y conocer si los aprendizajes logrados en el ámbito de los valores perduran en el tiempo.

En este apartado hemos realizado una selección de aquellas investigaciones más relevantes, que tienen como objetos de estudio elementos paralelos a nuestra investigación, tanto en el ámbito nacional como internacional.

2.1.- 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 (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.

Hoy existen problemas de convivencia en el aula. Los docentes sufren, junto a sus propios alumnos, el problema de indisciplina, la falta de respeto a las personas y a las cosas y las consecuencias de la escasez de valores. El problema es serio, porque cuando hablamos de indisciplina no estamos hablando solo de convivencia, hablamos 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.

Consideramos 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, desde lo genuino, evitar la solución de problemas inmediatos, sin mirar horizontes más lejanos, más consistentes desde el punto de vista humano.

❖ Objetivos

Las inquietudes del profesor que en este caso ocupa, se convierten en investigador-participante, por mejorar su práctica educativa, y es por ello que los objetivos planteados para esta investigación, 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.
- ✚ Comprobar la incidencia que puede tener sobre la conducta psicosocial de un grupo de alumnos de primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria una programación de aula que toma como elemento de partida para su elaboración los valores.

❖ **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 (11 chicos y 13 chicas).
- ✚ **Metodología:** cuantitativa y cualitativa.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario, grupo de discusión y diario del profesor.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ Para el curso estudiado, la Educación Física ha sido la asignatura que más ha colaborado en la educación en valores, comprobándose que hay otros factores externos que también influyen.
- ✚ A pesar de que, en cuanto al cumplimiento o respeto a las normas, el alumnado ha avanzado de manera significativa, el nivel de cumplimiento es muy heterogéneo, no pudiéndose llegar a una conclusión única, pero sí en cuanto al respeto por las instalaciones y materiales.
- ✚ En cuanto al respeto hacia sí mismos, los compañeros/as y el profesor/a, se concluye en que ha habido una mejora progresiva.
- ✚ Se hacen conscientes de la necesidad de práctica de Educación Física o de una correcta alimentación entre otros factores, como factores de incidencia directa en su salud.
- ✚ En cuanto al tiempo de práctica de Actividad Física en su tiempo libre, tras el programa se ha comprobado cómo se ha aumentado el número de alumnos/as que practican actividad física en su tiempo libre.

2.2.- EL INTERÉS DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

❖ Justificación de la Investigación

Los autores de esta investigación Moreno y Hellín (2007) parten de la premisa de que 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, entre ellas las motivaciones.

La motivación hacia esta práctica constituye un elemento de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Florence (1991) señala que el alumno motivado se manifiesta en el grupo de clase con diferentes conductas: es activo, se agota, atiende a las explicaciones, las cuestiona, ayuda a los compañeros, se interesa por hacer más, adelanta a su turno, está alegre, se interesa por su desempeño, repite sus ejercicios y se entrena fuera del curso. En suma, siente placer y deseo de ejercitarse y aprender en la clase de Educación Física.

Esta motivación actúa de forma diferente según se trate de motivación intrínseca o motivación extrínseca. La motivación intrínseca proporciona diversión, un sentimiento de competencia, habilidad o autorrealización, lo que da lugar a una mayor entrega y persistencia de la actividad; la motivación extrínseca se encarga de las recompensas externas de cualquier tipo que conlleve la participación, especialmente cuando es exitosa. Cada motivación tiene diferente grado de efectividad en la regulación de la actividad del alumno. Por ello, el estudio del contenido de la motivación intrínseca.

❖ Objetivos

- 🌈 El objetivo que plantea este trabajo es analizar la relación entre el interés hacia la Educación Física y los diferentes factores involucrados con él: grado escolar, género del alumno/a, la importancia que éste/a concede a la Educación Física, su práctica físico-deportiva, el contexto en el que se realiza dicha práctica y la titulación del profesor/a de la asignatura, en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria.

❖ Diseño y metodología de la Investigación

- ✚ **Contexto:** estudiantes de ESO de la región de Murcia.
- ✚ **Muestra:** 1.499 estudiantes de la Región de Murcia. Siendo 769 mujeres y 730 hombres, en edades comprendidas entre los 11 y 18 años, todos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
- ✚ **Metodología:** 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 ESO.
- ✚ Existe una relación directa entre la importancia que el alumno/a atribuye a la EF 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 extraescolar y a valorar positivamente la importancia de la materia con respecto a las demás asignaturas. Así mismo, estos alumnos/as demandan más sesiones semanales, mientras los menos interesados/as consideran suficientes las que se imparten.

2.3.- 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

Este trabajo de investigación del profesor Macarro (2008) se centra en indagar sobre las consideraciones del alumnado con respecto a dos temas de gran relevancia: 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?

A pesar de conocer estos beneficios, y de que estamos en una sociedad donde el deporte tiene una gran importancia, sin embargo, la práctica de actividad física por parte de la población, según diversos estudios, es escasa. Esta práctica es alta en la edad escolar, sobre todo en chicos, pero a medida que las personas se alejan de la etapa educativa va disminuyendo progresivamente, hasta llegar a una práctica muy pobre en la población adulta.

Ante este problema de baja tasa de participación en actividades físico-deportivas por parte de la población, nos planteamos la necesidad de estudiar las causas. Así, en el presente estudio, realizaremos un análisis bastante exhaustivo, en la población joven, de sus actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva, así como de sus hábitos de práctica. Esto puede ayudar a reflexionar para establecer posibles estrategias de promoción de la actividad físico-deportiva con el objetivo de incentivar la práctica.

Si unimos los dos ejes sobre los que hemos centrado la investigación, Educación Física y práctica de actividad físico deportiva, nos surge una pregunta rápidamente: *¿Cómo incide el área de Educación Física en la practica de actividad físico deportiva de la población?*

Así pues, observamos -dice el autor- que la legislación educativa también incide en la necesidad de que desde el área de Educación Física se promuevan en el alumnado hábitos duraderos de práctica de actividad físico-deportiva. Crear hábitos duraderos supone que practiquen en su tiempo de ocio, y que tengan una actitud positiva hacia la práctica de actividad física que perdure en el tiempo.

❖ Objetivos

- ✚ Conocer los comportamientos físico-deportivos de los jóvenes al terminar la ESO en su tiempo libre, así como sus actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico 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:** 857 alumnos/as (389 chicos y 468 chicas), estudiantes de primer curso de Bachillerato.
- ✚ **Metodología:** cuantitativa y cualitativa.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario y grupo de discusión.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ 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-BTT, y en las chicas: baile, gimnasia rítmica, aeróbic, voleibol y natación.
- ✚ Al alumnado en general le gusta practicar actividad físico-deportiva, considerándola divertida y beneficiosa para su salud.
- ✚ En un futuro, el alumnado manifiesta interés e intención por practicar actividad físico-deportiva; ya durante su vida laboral, los chicos sí piensan que van a continuarla, mientras que las chicas no por sus 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 rutina en las clases, y que permite una mayor relación entre el alumnado.

2.4.- 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

La educación como servicio público, no está exenta de los cambios sociales, debiendo ser pionera en este sentido. Delors (1996), considera 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 los frutos de la experiencia.”*

En ese mismo sentido, McCulloch (2007) afirma que la educación ha ido cambiando a lo largo de los años con el fin de cambiar y adaptar el conocimiento de forma adecuada a los objetivos que en la sociedad permanecen.

La adolescencia es una etapa crítica en el desarrollo posterior de la persona, no sólo a nivel físico, sino también a nivel psicológico. Lo que hagamos durante esta etapa se verá reflejado más tarde, de ahí la importancia de mantener buenos hábitos durante este periodo de la vida. En este sentido, cabe resaltar el estudio de Castillo (2006) sobre la población Universitaria Onubense, en donde se observa que sólo el 23,8% de los jóvenes practican actividad física de manera habitual. Esta inactividad por parte de los jóvenes, en ocasiones, va emparejada con la falta de motivación. Según indica Cervelló (1996), abandono y motivación son dos conceptos estrechamente ligados, ya que el primero es a menudo consecuencia de la falta del segundo. En este sentido, Iso-Ahola y St. Clair (2000), afirman que la motivación es un elemento clave para lograr el compromiso y la adherencia al deporte.

Sin embargo, en la actualidad el deporte se encuentra presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad, y cómo no, en el ámbito educativo. Por ello, debemos tener presente que la actividad físico-deportiva es un aspecto que va a influir de manera directa en la educación integral de los jóvenes. Por tanto, con este estudio pretenden 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.

❖ Objetivos

Como objetivos específicos en esta investigación relacionados con nuestro trabajo se han planteado:

- ✚ 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 de ESO.
- ✚ 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 currículum 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 en 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 ESO.

❖ Diseño y metodología de la Investigación

- ✚ **Contexto:** Centros de Educación Secundaria Obligatoria dónde 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 era de 90, de los cuales 77 impartían clase en la ESO.
- ✚ **Metodología:** cuantitativa y cualitativa.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario estandarizado y entrevista.

❖ Algunas conclusiones relevantes

- ✚ En cuanto al perfil, 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 la 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 los contenidos deportivos en la ESO.
- ✚ El 65,9% de los profesores consideran el periodo comprendido entre los 12-16 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 siendo el más usado la observación sistemática.
- ✚ En cuanto a la planificación de los contenidos, los docentes en primer lugar 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 de los alumnos y en tercero, la riqueza del aprendizaje.

2.5.- 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 Regalado (2007) intenta dar posibles soluciones a problemas de convivencia en el aula.

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 mismo) 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 técnicas cualitativas como 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 formulas 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 sus miembros 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.

2.6.- TEENAGE MOTIVATIONS FOR SPORT-RELATED CONSUMPTION IN AUSTRALIA

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Los investigadores Summers, Morgan y Kanoyangwa (2007), autores de este trabajo consideran que *“en la actualidad el deporte es una de las formas más extendidas de ocupar el tiempo libre y de ocio en numerosos países, y Australia no es una excepción en este sentido. Prueba de ello son los millones de dólares que gastan los consumidores Australianos en deporte y actividades recreativas cada año”*. Estas diferentes actividades incluyen asistir a eventos deportivos en directo, practicar deporte, y comprar ropas y atuendos de las diferentes marcas deportivas. Es muy popular y de una influencia evidente el hecho de que millones de consumidores ven cada día por televisión el deporte y asisten en directo a eventos deportivos. Un ejemplo de ello es la Final de la Copa del Mundo de Rugby del 2003, que resultó ser el programa más visto de televisión en Australia en Noviembre de ese año y que además siguieron 4 billones de espectadores a lo largo de todo el mundo, con cerca de 83,000 espectadores en vivo.

El Departamento Australiano de Estadística (Australian Bureau of Statistics) nos muestra algunos datos relevantes en relación al deporte y la actividad física recreativa que invade la vida de los Australianos. En este sentido, cabe destacar cifras como los 8 billones de dólares que generó el deporte y la actividad física recreativa en el año 2002, gastando aproximadamente cada Australiano 11 dólares en deporte cada semana. Las ventas de artículos relacionados con el deporte ascendieron a 3,8 billones de dólares; y aproximadamente 83,000 personas viven del deporte, o su trabajo está íntimamente relacionado con el mismo. A dicha cifra debemos sumarle un millón de voluntarios que suelen ayudar en actividades y eventos deportivos (cifras mostradas por Australian Bureau of Statistics, 2004).

Vemos como el deporte y la actividad física recreativa no juega solamente un rol social, sino que es un importante valor económico a estudiar, como ocurre en todos los países industrializados.

Existen diversos estudios en este sentido. De hecho hay un grupo de investigaciones (Meenaghan y Russels, 1974; Pope y Voges, 1994; Roy y Cornwell, 1999), que se centran en examinar la motivación de las personas

para asistir a eventos deportivos y participar en deportes, sin embargo casi toda la literatura existente se centra en la población adulta.

❖ **Objetivos**

El objetivo de la presente investigación es:

- 🚦 Completar las investigaciones existentes sobre consumo deportivo incluyendo un sector de la población que apenas se ha estudiado hasta entonces, “*los jóvenes*”.

Para ello se analizan las motivaciones del consumo deportivo en los jóvenes, incluyendo actividades o deportes que practican, consumo como espectadores de eventos deportivos, y también el consumo virtual a través de juegos de video consolas (esta parte de la investigación resulta muy novedosa en nuestro ámbito) y el consumo de artículos deportivos.

❖ **Diseño y metodología de la investigación**

- 🚦 **Contexto:** centro Escolar en Southeast Queensland (Australia). El motivo de la elección de este centro escolar vino dado por el amplio abanico socioeconómico existente entre su alumnado y a que es el octavo centro escolar en número de alumnos, en Queensland.
- 🚦 **Muestra:** 372 estudiantes entre 13-18 años (178 chicos y 194 chicas).
- 🚦 **Metodología:** cuantitativa.
- 🚦 **Instrumentos de producción de la información:** encuesta a 1500 estudiantes de un centro escolar. De las 1500 encuestas realizadas un total de 372 fueron contestadas (un 25% aproximadamente). Previamente a pasar la encuesta se realizó un grupo de enfoque para ultimar los detalles de dicha encuesta. El tratamiento estadístico posterior se realizó con ANOVA.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- 🚦 Uno de los principales objetivos ha sido descubrir, de todas las actividades que realizan los jóvenes relacionados con el consumo (participación, espectador, juegos relacionados con videoconsolas, y

con la compra y adquisición de artículos deportivos), cuáles son los motivos más relevantes en la decisión de consumir actividades deportivas. Los resultados obtenidos, son similares a los encontrados en adultos. Además, se han estudiado áreas que en investigaciones anteriores no habían sido estudiadas.

- ✚ Al igual que en los adultos, los chicos son más consumidores que las chicas, esto supone un reto constante para las empresas de marketing deportivo en el futuro para tratar de atraer el mercado femenino al consumo deportivo.
- ✚ El presente estudio muestra resultados interesantes en relación a la motivación del adolescente de varias formas de consumo de artículos relacionados con el deporte. La muestra no era representativa de la población en general, por eso se recomienda que estudios o investigaciones futuras consideren una muestra más representativa para poder hacer recomendaciones más generalizables.
- ✚ Resultaría interesante para futuras investigaciones la comparación entre adultos y adolescentes, en relación con los conocimientos más relevantes de la población adulta sobre aspectos del consumo deportivo con la percepción que de estos aspectos poseen los adolescentes.
- ✚ Por último, es importante para los vendedores de diferentes productos y servicios deportivos, entender las motivaciones de los consumidores adolescentes. Sería interesante que este estudio fuera replicado en diferentes contextos para poder extender el conocimiento sobre este importante sector del mercado.

2.7.- 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 ese 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 único contacto del alumnado 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. Posadas 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 currículum 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 producción 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 curso 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 y 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 pueden 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, siendo la prioridad en el ámbito de la enseñanza de los contenidos deportivos, para 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 destacando 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/as.
- ✚ El profesorado de Educación Física de la ESO, tiene 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 preparado, 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 alumnado se muestra motivado por la clase de Educación Física en general y por los juegos y deportes en particular.

2.8.- 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).

En las últimas décadas se busca 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 acentúa 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 sociedad 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, como 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 producción de a información:** encuesta (realizadas al profesorado de Educación Primaria, en total 22 profesores), cuestionario (pasado al alumnado universitario) y grupo de discusión (con profesorado experto en la educación en valores, estando 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/as 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 considera fundamental la clarificación como estrategia metodológica, para dar a conocer los valores a sus alumnos/as.
- ✚ 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, actualmente el profesorado universitario, más echa en falta en el alumnado destacan 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.
- ✚ 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.

2.9.- 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. Ello 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, se busca la mejora en su relación grupal, en sus actitudes y en valores individuales y sociales.
- ✚ **Muestra:** el grupo de 5º que está formado por 23 discentes (16 chicos y 7 chicas).
- ✚ **Metodología de la investigación:** cuantitativa y cualitativa.
- ✚ **Instrumentos de producción 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 cómo 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 cómo 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.
- ✚ Los medios de comunicación deben tener en cuenta el gran poder mediático que poseen y la gran influencia que ejercen sobre los niños y niñas, consumidores que están formando su personalidad en función de las experiencias y conocimientos vividos. Estos medios pueden aprovechar su motivación intrínseca para transmitir enseñanzas acordes con la edad de los niños y niñas.
- ✚ En la actualidad encontramos muchas posibilidades de ocio relacionadas con las TIC, por lo que los medios de comunicación deberían tener presentes la importancia de que esos recursos atiendan a fines éticos y morales, teniendo en cuenta una adecuada educación en valores, actitudes y normas.
- ✚ Los medios de comunicación deben tener presentes y así reflejarlo, educar para el tratamiento igualitario de las personas, sea cual sea su sexo y país de procedencia, evitando transmitir mensajes que violen la libertad y dignidad de las personas, contribuyendo a crear de esta forma un mundo en el que primen valores como el respeto, solidaridad, cooperación, igualdad de oportunidades...
- ✚ La escuela tiene la posibilidad de fomentar la realización de actividades físico-deportivas por parte del alumnado mediante actividades extraescolares, diferentes planes y proyectos, por ejemplo el Proyecto de Escuelas Deportivas de la Junta de Andalucía, por lo tanto debe tener en cuenta que tan importante es educar la mente como el cuerpo.
- ✚ La escuela debe valorar y tener presente, como así queda reflejado en esta investigación, la importancia del área de Educación Física para una formación global del alumnado debido a las múltiples posibilidades que esta área ofrece.

2.10.- ESTUDIO DE DOS MODELOS DE ENSEÑANZA PARA LA INICIACIÓN EN VOLEIBOL

❖ Justificación de la investigación

La investigación denominada *“Estudio de dos modelos de enseñanza para la iniciación en voleibol”*, cuya autoría corresponde a García Asencio (2011), pretende conocer a fondo los procesos que determinan la adquisición de un repertorio motriz determinado, utilizado éste como base de los aprendizajes técnicos, que permitan la iniciación deportiva, y en nuestro caso concreto referido a la Iniciación Deportiva a través del Voleibol.

Hablamos de Motricidad Específica, al entender que cada modalidad deportiva viene determinada por unos requerimientos de movimiento distintos, y el trabajo de motricidad que desarrollemos como base del trabajo técnico, tiene que ir encaminado al desarrollo de los patrones propios de cada deporte; no es válido cualquier tipo de trabajo, sino que éste debe poner los cimientos de un posterior aprendizaje de habilidades específicas propias de cada modalidad deportiva. Consideramos que las tareas que propongamos deben tener una intencionalidad en el camino que hemos señalado anteriormente: no se trata de hacer por hacer, o moverse por moverse, esperando unos efectos mágicos a través del movimiento.

Si estamos hablando de iniciación debemos tener en cuenta las edades de los sujetos con los que vamos a estar trabajando, así como sus características particulares; nuestro estudio se centrará en sujetos durante su etapa de jugador benjamín-alevín (9-11 años).

Por ello no podemos perder de vista el enfoque educativo que debe impregnar la tarea de la persona responsable de iniciar en una modalidad deportiva determinada en la etapa que estamos tratando.

La revisión de las fuentes documentales (manuales, publicaciones periódicas, tesis doctorales,...) realizada hasta ahora, muestra cómo las publicaciones referentes a voleibol, en la parcela que nos ocupa, no son muy abundantes. Con la intención de no quedarnos en una visión reduccionista, nuestra revisión pretende determinar la realidad sobre iniciación a los deportes de equipo (de colaboración-oposición) de forma general, para hacer posteriormente un tratamiento más concreto de nuestro deporte, teniendo en cuenta las características diferenciadoras de éste respecto a otros.

❖ Objetivos

- ✚ Determinar la necesidad de un trabajo de motricidad específica en la etapa de iniciación deportiva, centrado en aspectos como: habilidades perceptivas, apreciación e interceptación de trayectorias, desplazamientos y aspectos atencionales con focalización en aspectos significativos de la tarea.
- ✚ Determinar la validez del grupo de seis pruebas/test utilizados para el trabajo de investigación, como instrumento que permite recoger datos fiables sobre el nivel de aprendizaje de los sujetos, en relación a sus capacidades técnico-tácticas para el proceso de iniciación en voleibol.
- ✚ Establecer la relación entre los resultados de las pruebas/test denominados de “*Relación Jugador-balón*” (control del balón) y los resultados de las pruebas/test denominados “*Relación jugador-balón-compañero*” (continuidad acción de juego).

❖ Diseño y metodología de la Investigación

- ✚ **Contexto:** Colegio Concertado “La Loma” .Dos Hermanas (Sevilla).
- ✚ **Muestra:** un grupo de 27 alumnos, de 9-11 años de edad (4º, 5º y 6º de Primaria).
- ✚ **Metodología:** Mixta. Se trata de un diseño cuasi experimental, pre-tratamiento (periodo observatorio previo) y postratamiento de grupos aleatorios y con aplicación de metodología observacional
- ✚ **Instrumentos de producción de la información:** una batería de 6 pruebas, las cuales fueron validadas previamente, a través de los resultados obtenidos en el Pre-test 1 y 2, y con la opinión de varios expertos. Se elaboraron 6 grandes bloques o macro-categorías, descomponiendo cada una de ellas en diferentes unidades de observación.

❖ Algunas conclusiones relevantes

- ✚ No ha quedado demostrado que la aplicación de una metodología alternativa, a través de un Modelo Vertical centrado en el Juego con implicaciones del Modelo Integrado para la iniciación del

proceso de enseñanza-aprendizaje en voleibol, provoca una mejora en el aprendizaje de las situaciones de juego, superior a la aplicación un Modelo Vertical centrado en el Juego.

- ✚ No ha quedado comprobado que el trabajo de motricidad específica, propiciado por la aplicación de un Modelo Vertical centrado en el Juego con implicaciones del Modelo Integrado (habilidades perceptivas, apreciación e interceptación de trayectorias, desplazamientos, aspectos atencionales con focalización en aspectos significativos de la tarea), provoca una mejora superior en los aprendizajes de las habilidades específicas o elementos técnicos fundamentales, que la propiciada por la aplicación de un Modelo Vertical centrado en el Juego.
- ✚ De los datos obtenidos se desprende que la aplicación del tratamiento a través de un Modelo Vertical centrado en el Juego, para la iniciación del proceso de enseñanza-aprendizaje en Voleibol produce mejoras en el aprendizaje independientemente de las diferencias introducidas en el tratamiento para el Grupo Experimental y el Grupo Control.
- ✚ La tendencia de los datos confirma la relación entre los resultados de las pruebas/test denominados de *“relación Jugador-balón”* (control del balón) y los resultados de las pruebas/test denominados de *“relación jugador-balón-compañero”* (continuidad acción de juego).
- ✚ No se ha comprobado que la aplicación de una metodología alternativa, a través de un Modelo Vertical centrado en el Juego con implicaciones del Modelo Integrado para la iniciación del proceso de enseñanza-aprendizaje en Voleibol, con especial atención en aquellos aspectos motrices que sustentan las habilidades específicas o elementos técnicos fundamentales, provoca una mejora en el aprendizaje de dichas habilidades, así como de su aplicación posterior a las diferentes situaciones de juego, superior a la aplicación un Modelo Vertical centrado en el Juego.

2.11.- MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA, EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES

❖ Justificación de la investigación

La autora de esta investigación (Benjumea, 2011) *considera* que la Educación Física escolar, tiene un incuestionable potencial educativo dentro del currículum. En Educación Física, por encima de su “*apellido*” Física, resalta el término Educación, entendiéndolo no tanto como educar físicamente al alumnado sino más bien, aprovechando las oportunidades que nos brinda este área de conocimiento poder contribuir a su formación integral. Al mismo tiempo que, como educadores físicos, se está obligado a fomentar el desarrollo de planes de actividad física adecuados, para ayudar a los escolares a que perciban y valoren los beneficios de la actividad física regular, la adecuada alimentación y descanso y una correcta higiene personal, tienen para su vida.

Los adolescentes a pesar de conocer estos beneficios, y de que estamos en una sociedad donde la actividad físico-deportiva tiene una gran importancia, sin embargo, la práctica de actividad física por parte de la población, según diversos estudios, es escasa. Esta práctica en edad escolar es más alta en chicos que en chicas, pero a medida que van aumentando de edad y sobre todo en el segundo ciclo de ESO parte del alumnado, va disminuyendo progresivamente su práctica, hasta llegar a una práctica muy pobre en la población adulta (Macarro, 2008).

Tanto para el profesorado de Educación Física y entrenadores deportivos, como para psicólogos deportivos y gestores del deporte, conocer los principales motivos que conducen a la práctica de actividades físico-deportivas, es una cuestión de sumo interés. Ya que una mejor comprensión de los procesos motivacionales permitirá, por ejemplo, a los profesionales de la Educación Física estructurar sus clases y adaptar el contexto o clima de aprendizaje para ser más eficaces en su empeño (Cecchini, Echevarría y Méndez, 2003).

Las investigaciones sobre los motivos de participación en actividades físico-deportivas, por lo general, coinciden en que existe un conjunto de causas por las cuales la juventud practica estas actividades, entre las que se citan motivos de salud, afiliación, competencia, diversión y competición. Los motivos

más significativos suelen ser la diversión y el placer. Estos motivos de carácter lúdico le proporcionan un valor predominantemente intrínseco a la práctica deportiva. Además se suelen alegar motivos de afiliación, de deseo de logro y de excelencia que en realidad son atribuibles a la necesidad básica de sentirse competente (Cecchini, Echevarría y Méndez, 2003).

❖ **Objetivos**

Los objetivos generales que plantea esta investigación son los que siguen:

- ✚ Indagar acerca de las actitudes hacia la Educación Física escolar del alumnado de segundo ciclo de E.S.O. de la Comarca De La Vega Alta de Granada.
- ✚ Conocer las motivaciones, preferencias y tipología de las actividades que el alumnado de la Comarca De La Vega Alta de Granada practica en su tiempo libre, así como las causas de abandono de las mismas.
- ✚ Comprobar la influencia de los agentes de socialización primaria y secundaria, en la adquisición, cambio y mantenimiento de los hábitos de práctica de actividades físico-deportivas del alumnado de la muestra

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- ✚ **El Contexto de la Investigación:** el contexto en el que se desarrolla la investigación es en la provincia de Granada, concretamente en los centros de Educación Secundaria de las poblaciones de la Comarca de la Vega Alta de Granada.
- ✚ **Muestra:** un total de 544 alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria. Dicha muestra está distribuida entre 284 alumnos y alumnas de 3º curso (132 chicos y 152 chicas) y 260 de 4º curso (109 chicos y 151 chicas).
- ✚ **Metodología:** mixta. Cuantitativa y Cualitativa, con el objeto de realizar una integración metodológica.
- ✚ **Instrumentos de producción de la información:** cuestionario pasado al alumnado, grupo de discusión con profesorado de Educación Física de los centros de la Comarca, y encuestas a expertos/as en investigación sobre nuestro objeto de estudio

❖ Algunas conclusiones relevantes

- ✚ El alumnado en general valora de forma positiva la asignatura de Educación Física en mayor medida los chicos que las chicas, la identifican como una de las que más les gustan, y manifiestan que se encuentran a gusto en clase de Educación Física.
- ✚ Los chicos buscan actividades orientadas a la competición y la demostración de las habilidades, y las chicas se encuentran más a gusto cuando realizan actividades orientadas a la cooperación y la recreación.
- ✚ La percepción general por parte del profesorado que realiza su labor docente en Educación Secundaria, es que la motivación que muestra el alumnado masculino hacia la asignatura de Educación Física, es mayor que la del alumnado femenino.
- ✚ El alumnado considera que los contenidos que con más frecuencia imparte el profesorado de Educación Física en clase, son en primer lugar los contenidos de Condición física, en segundo lugar los Deportes colectivos habituales, y en tercer lugar los Juegos.
- ✚ A los chicos, las actividades que más les gustan practicar son el fútbol, el baloncesto y el tenis de mesa y a las chicas, los bailes, el voleibol y la natación. Las actividades que menos les gusta practicar a los chicos son el aeróbic y los bailes y a las chicas el rugby y el hockey.
- ✚ El profesorado experto hace mucho hincapié en analizar si aún desde el área de Educación Física se identifican ciertos contenidos, actividades, ejercicios, más con un sexo que con el otro, tratando de eliminar toda connotación sexista. Para ello se propone renovar los contenidos clásicos vinculados a la condición física y a los deportes, y plantear nuevos contenidos innovadores que motiven a todo el alumnado, eliminando connotaciones sexistas.
- ✚ El profesorado de Educación Física se muestra crítico con los programas deportivos que ofrece la televisión, enfocados en exclusividad a la competición de alto nivel, proponiendo que se emitan programas de tipo formativo o teniendo otra óptica de la competición como medio de formación.

2.12.- 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)

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

García García (2011) autor de esta tesis doctoral, coincide con la opinión de Collado (2005), Vélchez (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 adquiriera 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.

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 de 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, a la que no le han dado tiempo a desarrollarse, y ha sido sustituida por otra, LOE.

Todo esto ha hecho que se produzca una falta de actitudes y valores en el alumnado actual. 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.

❖ **Objetivos**

Los objetivos generales que se pretenden en esta investigación son:

- ✚ 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 físico-deportivas extraescolares, así como los valores, actitudes y hábitos que transmiten al alumnado de la muestra.
- ✚ 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.
- ✚ 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.

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- ✚ **El Contexto de 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.
- ✚ **Muestra:** 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.

- ✚ **Metodología:** Mixta. Cuantitativa y Cualitativa, con el objeto de relizar una integración metodológica.
- ✚ **Instrumentos de producción de la información:** Cuestionario pasado al alumnado, 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)., y encuestas a expertos/as en investigación sobre nuestro objeto de estudio

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ 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 afirma 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 tales como el atletismo, la gimnasia rítmica y deportiva, y en menor medida el ciclismo y la natación.
- ✚ En cuanto a la práctica deportiva, a los chicos les gusta en primer lugar practicar fútbol (o fútbol sala) seguido del baloncesto, voleibol, y deportes de pala y raqueta. 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...
- ✚ 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 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 de: 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.
- ✚ 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.
- ✚ 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 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.

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.- EL 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 INFORMACIÓN

3.3.1.- Técnica 1: El Cuestionario pasado al alumnado

3.3.1.1.- Procedimiento seguido para la elaboración del cuestionario

3.3.1.1.1.- Elaboración del cuestionario final

3.3.1.1.2.- Pilotaje del Cuestionario

3.3.1.2.- Validez y fiabilidad del cuestionario

3.3.1.2.1.- Validez del Cuestionario

3.3.1.2.2.- Fiabilidad del Cuestionario

3.3.2.- Técnica 2: El Grupo de Discusión: conceptualización y características

3.3.2.1.- Aplicación del Grupo de Discusión en nuestra investigación

3.3.2.1.1.- Los participantes

3.3.2.1.2.- Diseño y realización de nuestro Grupo de Discusión

3.3.2.1.3.- Validez y fiabilidad del Grupo de Discusión en nuestra investigación

3.3.3.- Técnica 3: La Encuesta a Expertos/as

3.3.3.1.- Conceptualizando la Encuesta

3.3.3.2.- La Encuesta autoadministrada

3.3.3.3.- Aplicación de la encuesta autoadministrada en nuestra investigación

3.4.- ANÁLISIS DE LOS DATOS

3.4.1.- Análisis de los datos del cuestionario

3.4.2.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8

4.- PROCEDIMIENTO

4.1.- PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO POR PARTE DEL ALUMNADO

4.2.- PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

4.3.- PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN LA REALIZACIÓN DE LAS ENCUESTAS PERSONALES A EXPERTOS/AS

1.- EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

“El contexto sociocultural ha de entenderse no sólo como objeto de estudio y como recurso pedagógico, sino como contexto social en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona. Este entorno está constituido por personas (las familias, los vecinos, el mismo alumnado...) con conocimientos, valores, vivencias, etc. es decir, no son sólo “habitantes”, sino elementos activos y con valor propio”.
A. ALVAREZ y P. DEL RIÓ (2008).

1.1.- DESCRIPCIÓN FÍSICA

El contexto en el que se desarrolla la investigación es la provincia de Sevilla, situada en la comunidad autónoma de Andalucía. Concretamente, la investigación, se ha llevado a cabo en los centros de Educación Secundaria de la comarca de Estepa.

La localización de la Comarca de Estepa, en una zona de transición entre la sierra de Estepa y la vega del río Genil, da origen a una gran diversidad de paisajes. La sierra, el piedemonte y ojos, las herrizas y olivar, la campiña y el río Genil son distintas unidades paisajísticas, con personalidad propia, donde a pesar de la intervención humana se configuran espacios de enorme interés, y de gran calidad ambiental.



Gráficos III.1.1.a.- Situación de la provincia de Sevilla en el contexto de España y Andalucía

El olivar, por otro lado, da origen a un paisaje rico en colorido, condicionado por las variedades de la planta, por el tipo de marco, y por las

condiciones topográficas del terreno. Matices cromáticos, que a lo largo de las distintas estaciones anuales, van modificando sus tonalidades.

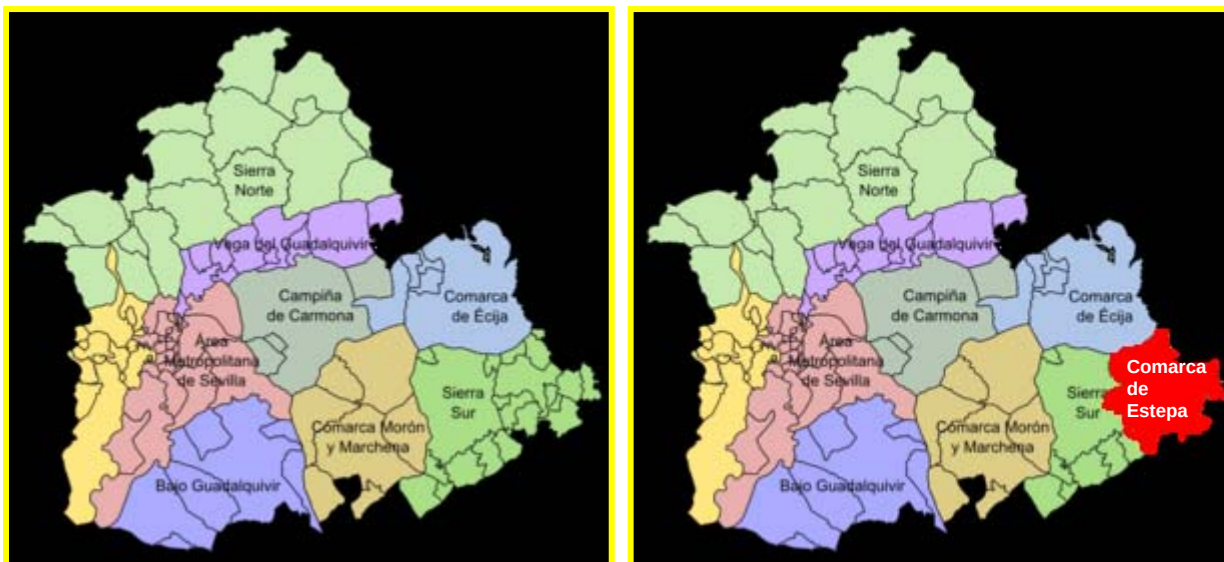
El clima que presenta la zona es termomediterráneo con un porcentaje pluviométrico de 500 l/m² de media anual. Los meses más calurosos son julio y agosto, donde la temperatura máxima puede llegar a 45 ° C, mientras que los meses más fríos suelen ser diciembre-febrero, meses en los cuales se pueden llegar a alcanzar temperatura mínimas cercanas a los -6 °C.

De acuerdo con el catálogo elaborado por la Consejería de Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía, que se rige por criterios territoriales, socioeconómicos y demográficos, en la provincia de Sevilla existen 9 comarcas: El Aljarafe, Bajo Guadalquivir, Campiña de Carmona, Campiña de Morón y Marchena, Comarca Metropolitana de Sevilla, Comarca de Écija, Sierra Norte, Sevilla y Vega del Guadalquivir.

Paralelamente a esta división oficiosa centrada en criterios tanto territoriales como socioeconómicos, Sevilla, al igual que el resto de provincias andaluzas, se divide en comarcas agrícolas de acuerdo a criterios de geografía natural.

En Sevilla existen 11 comarcas agrícolas que no coinciden con las comarcas homónimas de la división anterior. Son las siguientes:

- Los Alcores
- El Aljarafe
- El Bajo Guadalquivir
- La Campiña
- El Corredor de la Plata
- Comarca de Écija
- **Comarca de Estepa**
- Las Marismas
- Sierra Sur (Sevilla)
- Sierra Norte (Sevilla)
- La Vega



Gráficos III.1.1.b.- Situación de la Comarca de Estepa en la provincia de Sevilla

La comarca de Estepa donde se ha llevado a cabo nuestra investigación, está formada por los siguientes municipios:

COMARCA DE ESTEPA	
1.- AGUADULCE	6.- GILENA
2.- BADOLATOSA	7.- HERRERA
3.- CASARICHE	8.- PEDRERA
4.- EL RUBIO	9.- LA RODA DE ANDALUCÍA
5.- ESTEPA	10.- LORA DE ESTEPA

Tabla III.1.1.- Poblaciones que conforman la Comarca de Estepa

La muestra que ha cumplimentado el cuestionario ha sido de carácter estratificado y de asignación proporcional, toda vez que hemos procedido a la división previa de la población de estudio en grupos o clases homogéneos (edad, género, curso). Nos hemos decantado por la técnica de asignación proporcional teniendo en cuenta el tamaño de la muestra dentro de cada estrato en función de las variables de curso, género y edad, de las poblaciones siguientes:

- 1.- Estepa
- 2.- Herrera
- 3.- Pedrera
- 4.- Gilena
- 5.- Casariche



Gráficos III.1.1.c.- Panorámica de los pueblos de la comarca Estepa

1.2.- DATOS SOCIOECONÓMICOS

Los datos generales obtenidos son a fecha de 2008, a excepción de Estepa y otras localidades donde los datos son más recientes.

POBLACIÓN	SUPERFICIE EN Km ²	POBLACIÓN Padrón 2008
Aguadulce	14	2124
Badolatosa	48	3228
Casariche	53	5552
Estepa	191	12547
Gilena	52	3948
Herrera	53	6521
Lora De Estepa	18	853
Pedrerá	60	5240
Roda De Andalucía (La)	77	4419
Rubio, El	21	3569
Total	587,1	48.001

Tabla 1.2.a.- Superficie y población en la comarca de Estepa. BOE 2008.

Los datos más actualizados a través del BOE son los siguientes:

POBLACIÓN	Habitantes
Aguadulce	2124 (en 2008)
Badolatosa	3214 (en 2009)
Casariche	5605 (en 2009)
Estepa	12682 (en 2011)
Gilena	3933 (en 2009)
Herrera	6530 (en 2008)
Lora de Estepa	857 (en 2008)
Pedrerá	5240 (en 2008)
La Roda de Andalucía	4419 (en 2008)
El Rubio	3569 (en 2008)

Tabla 1.2.b.- Distribución de la población en la comarca de Estepa, según datos BOE.

La población con mayor número de habitantes en la comarca en 2011 es Estepa, con 12682 habitantes, según los datos oficiales de revisión del padrón publicados por el Boletín Oficial del Estado (BOE). Estepa como el principal núcleo de población es seguida de Herrera, Casariche, Pedrera y La Roda de Andalucía. El resto de componentes de la comarca no supera los 4000 habitantes.

La estructura económica de la comarca presenta una acusada debilidad en el sector servicios y un gran peso del sector agrario e industrial.

La actividad industrial se concentra en las localidades de Estepa, Gilena y La Roda de Andalucía, cuya ventaja competitiva la constituye básicamente el precio barato de la mano de obra utilizada. Las ramas más representativas son la industria agroalimentaria (fabricación, compra y venta de aceites y mantecados) y la explotación de canteras para su posterior venta de material de construcción.

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

“No todo problema es un problema científico. Sólo son científicos aquellos problemas que se plantean sobre un trasfondo científico, con medios e instrumentos científicos y con el objetivo primordial de acrecentar nuestro conocimiento”.
M. BUNGE (1986).

2.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en valores es un tema que ha reclamado la atención de los especialistas en educación en los últimos años. Ante un deterioro generalizado de múltiples comportamientos que se observan a todos los niveles de la sociedad: agresiones entre grupos étnicos, manifestación de inconformidad social que va más allá de lo aceptable para una sana convivencia social, diversas formas de violencia real y simbólica en el trato entre personas, entre familiares y en el ámbito escolar, se ha cuestionado hasta dónde corresponde a la escuela y a los proyectos curriculares para impulsar con mayor fuerza la formación en valores (Díaz Barriga, 2008).

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 educación en valores forma parte del currículo oficial en la Educación Secundaria Obligatoria, sin embargo no se trata como contenido específico sino como tema transversal que ha de estar presente en todas las materias. Esto supone a su vez ventajas y problemas, es decir, tiene ventajas porque puede tratarse en todas las materias de forma libre sin guión establecido, pero también desventajas porque no recibe la misma atención que otros contenidos del currículo y se trata de forma secundaria sin tenerlo en cuenta a la hora de plantear muchas de nuestras unidades didácticas o sesiones. Sin embargo, la educación en valores ha de estar presente en nuestras sesiones no sólo de

forma figurativa sino también práctica; es decir, a la hora de poner en práctica determinadas sesiones de trabajo hemos de contemplar por escrito en nuestro cuaderno u hoja de sesión cómo se va a tratar uno u otro tema referente a los valores, explicar a los alumnos/as los valores que se pretenden desarrollar y proponer las actividades para trabajarlos como contenido, en vez de sacarlos sólo a relucir durante la clase aprovechando que hay alguna situación de conflicto con los alumnos/as.

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 segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, pero no el único, aunque será el gran beneficiado en la adquisición de valores y actitudes. No obstante, también se ayudará al profesorado experto universitario y de Educación Física en ESO, 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

2.2.1.- Objetivos Generales

Los Objetivos Generales, pretendidos en esta Investigación son:

A. CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES PRACTICADOS EN EL CENTRO ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-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 DEPORTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

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 SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES.

2.2.2.- Objetivos Específicos

1. Conocer el perfil personal, familiar y social del alumnado de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria en la Comarca de Estepa.

2. Indagar acerca de la tipología de los juegos y deportes que enseña el profesorado y practica el alumnado de 3º y 4º de ESO, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.

3. Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado experto universitario y de Educación Física de ESO, tienen de los juegos y deportes como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 3º y 4º de ESO y los que estos consideran que han adquirido con su práctica.

4. Indagar acerca de los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a la salud y a la ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de juegos y deportes 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 ESO de los elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos de juegos y deportes 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 deportes, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos.
7. Conocer la percepción del profesorado experto universitario y de Educación Física en Educación Secundaria, 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 Secundaria a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

“La investigación educativa entendida como disciplina, es un ámbito de conocimiento reciente, que se encuentra en la actualidad en un momento de cambio debido al avance de los nuevos sistemas de accesos e intercambio de información y al impacto que ha tenido la computarización y lo que esta produciendo en el modo de recopilación y tratamiento de la información”.
C. FLORES y A. FLORES (2005).

3.1.- TIPOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La Investigación Educativa ha estado determinada por conflictos y debates paradigmáticos, se ha desplazado desde enfoques marcadamente positivistas a enfoques más abiertos y pluralistas. Diversos autores, analistas de esta temática, (Morin, 1985; De Miguel, 1988; Latorre, Arnal y Rincón, 2003, entre otros), sostienen que podemos distinguir tres grandes paradigmas en la Investigación Educativa. Los mismos son (aunando la diversidad de designaciones utilizadas para los mismos) el positivista, el interpretativo y el sociocrítico.

De las diferentes modalidades de investigación educativa examinadas y que establecen 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 las actitudes y valores del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de la Comarca de Estepa (Sevilla) y complementarla a través de la comprensión de las informaciones obtenidas de manera cualitativa.

Las características de los fenómenos educativos y los elementos contextuales constituyen criterios para determinar hasta dónde se puede utilizar una metodología y cuándo otra, de ahí que los paradigmas no sean considerados como determinantes únicos de la metodología a emplear, como señalan Cook y Reichardt (1986), la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y con capacidad de adaptación. Puede concluirse, pues, que las modalidades de investigación son distintas pero no incompatibles y que el científico, se puede beneficiar de lo mejor de ellas a través de su integración (Figueras, 2008; Posadas, 2009; Gutiérrez Ponce, 2010; Ovalle, 2011; Benjumea, 2011).

Bajo la denominación de paradigma hemos englobado técnicas compartidas por investigadores y educadores que adoptan una determinada concepción del proceso educativo (De Miguel, 1988). Cada paradigma se caracteriza por una forma común de investigar, presentando sus ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes, es posible conjugar las aportaciones desde una perspectiva ecléctica (Latorre, Arnal y Rincón, 2003).

Para garantizar la validez de los datos y la fiabilidad de las interpretaciones, vamos a utilizar el procedimiento de triangulación. Éste es un *“procedimiento que pretende aproximarse metodológicamente, desde distintos puntos de vista a un mismo objeto de estudio previamente definido”* (Gillham, 2000).

En nuestro estudio hemos entendido necesario combinar técnicas metodológicas, ya que mediante el cuestionario cerrado, nos ha permitido llegar a una amplia población del contexto dónde hemos realizado nuestra investigación, cuantificar los resultados, y en cierta medida, poder generalizarlos; y mediante el Grupo de Discusión y las Encuestas autocumplimentadas, nos han proporcionado poder profundizar más en la realidad para comprenderla, dándole un enfoque interpretativo. No pretendemos comparar los datos que obtenemos mediante una técnica 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; Gámez, 2010; Ovalle, 2011; Benjumea, 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 (2003a); Collado (2005); Vílchez (2007); Torres Campos (2008); Macarro (2008); Ibáñez (2008); Figueras (2008); Posadas (2009); Gámez, (2010); Ovalle (2011) y Benjumea (2011), que vienen a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos si utilizamos diversas técnicas de recogidas 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 cumplimentación del Cuestionario pasado al alumnado.
4ª Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado de Educación Física de los Centros de la Comarca de Estepa (Sevilla).
5ª Fase	ENCUESTAS PERSONALES autocumplimentadas a investigadores expertos/as en diferentes áreas relacionadas con la Iniciación Deportiva.
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

La población objeto de nuestro estudio está compuesta por el alumnado de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria de los Institutos de Educación Secundaria de la comarca de Estepa (Sevilla).

Los datos sobre dicha población se obtuvieron en la Delegación de Educación de Sevilla de la Junta de Andalucía, realizando las consultas oportunas.

	Aguadulce	Badolatosa	Casariche	Estepa	Gilena	Total
Alumnado de los cursos 3º y 4º de ESO	No tiene IES	90	94	180	94	775
	Herrera	Lora	Pedrerá	La Roda	El Rubio	
	90	No tiene IES	90	79	58	

Tabla III.3.2.a.- Alumnado matriculado durante el curso 2010-2011

El muestreo es el procedimiento mediante el cual seleccionamos situaciones, acontecimientos, personas, lugares, momentos e incluso temas para considerarlos en la investigación. Por tanto, el muestreo depende del tipo de investigación que vayamos a desarrollar (Macarro, 2008). En nuestra investigación, al utilizar diferentes técnicas, hemos de considerar tres tipos de muestra, una para el alumnado al que se le ha aplicado el cuestionario, otra relacionada con el Grupo de Discusión y una tercera para las encuestas autocumplimentadas.

En relación a la muestra del alumnado, como indica Lohr (2000), una buena muestra debe reproducir las características de interés que existen en la población de la manera más cercana posible a nuestra investigación. Esta muestra será representativa, en el sentido de que cada unidad muestreada representará las características de una cantidad conocida de unidades en la población.

Nuestra muestra es de carácter estratificado y de asignación proporcional, toda vez que hemos procedido a la división previa de la población de estudio en grupos o clases homogéneos (edad, género, curso). Nos hemos decantado por la técnica de asignación proporcional teniendo en cuenta el tamaño de la misma dentro de cada estrato en función de las variables de curso, género y edad.

Los criterios que hemos seguido a la hora de seleccionar al alumnado de la muestra, han sido:

- Mantener en la muestra una proporción similar en el número de sujetos en todos los centros pertenecientes a dicha zona (dos cursos de 3º y dos cursos de 4º de ESO elegidos aleatoriamente según el horario de la materia de Educación Física).
- La muestra se ha obtenidos de cinco centros de la Comarca.
- Tener posibilidad de acceder a la muestra.
- Proporcional, con el aula como unidad más simple (Balaguer, 2002).

En cuanto al tamaño de la muestra, para Cohen y Manion (2002), éste dependerá del propósito del estudio, del tratamiento estadístico que se espere dar a los datos, del grado de homogeneidad/heterogeneidad de la población, del sistema del muestreo utilizado, etc. El tamaño de la muestra depende de la precisión que se quiera conseguir en la estimación que se realice a partir de ella. Para su determinación se requieren técnicas estadísticas superiores, pero

resulta sorprendente cómo, con muestras notablemente pequeñas, se pueden conseguir resultados suficientemente precisos.

En nuestro caso hemos utilizado las tablas para la determinación de la muestra de Arkin y Colton (1984). La población total del alumnado de 3º y 4º cursos de Educación Secundaria Obligatoria de los centros de la Comarca es de 775. Nuestra muestra es de 514 alumnos/as, por lo que cumple con los márgenes de confianza previstos (99,7%) y márgenes de error (4%), aplicando la formula utilizada por Taglicarne¹, donde e= error muestral, P=Q, (50/50 en % estimados).

MARGEN DE CONFIANZA 99,7%			
Amplitud de la Población	Márgenes de error		
	3%	4%	5%
775	589	497	413

Tabla III.3.2.b.- La determinación de una muestra obtenida de una población finita, para márgenes de error 3, 4, 5, % en la hipótesis de p= 50%.

Los alumnos y alumnas de nuestra muestra pertenecen a los siguientes centros educativos:

	CURSO-GÉNERO											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1. IES HERRERA (Herrera)	21	8,5	19	7,1	26	10,5	25	9,4	47	19,0	44	16,5
2. IES OSTIPPO (Estepa)	52	21,0	47	17,7	33	13,3	32	12,0	85	34,3	79	29,7
3. IES CARLOS CANO (Pedrera)	20	8,1	28	10,5	14	5,6	24	9,0	34	13,7	52	19,5
4. IES SILENA (Gilena)	19	7,7	28	10,5	22	8,9	18	6,8	41	16,5	46	17,3
5. IES ATALAYA (Casariche)	27	10,9	24	9,0	14	5,6	21	7,9	41	16,5	45	16,9
TOTALES	139	56,0	146	54,9	109	44,0	120	45,1	248	100,0	266	100,0

Tabla III.3.2.c.- Distribución de la muestra por centro, curso y género

Resumiendo diremos que la muestra total la componen 514 alumnos y alumnas de la comarca de Estepa. Dicha muestra está distribuida entre 285 alumnos y alumnas de 3º curso (139 chicos y 146 chicas) y 229 de 4º curso

¹ Formula utilizada por Taglicarne para elaborar la Tabla Prontuaria para poblaciones finitas, para establecer suficientemente seguros (seguridad del 95,5%) que el resultado esté comprendido dentro del limite de error ($\pm$) indicado, en nuestro caso entre 3,65%. En: Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

(109 chicos y 120 chicas). Si nos referimos al entorno familiar, social, económico y cultural podemos decir que son niveles heterogéneos, pues todos pertenecen a pueblos de diferentes zonas de la comarca de Estepa, todos ellos de carácter público.

Para el estudio piloto se ha utilizado una muestra de 42 alumnos/as del IES “Carlos Cano” de la localidad de Pedrera (Sevilla).

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, dice 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; Macarro, 2008; Figueras, 2008; Ibáñez, 2008; Posadas, 2009; Ovalle, 2011; Benjumea, 2011).

Para nuestra investigación hemos utilizado el denominado *“muestreo por criterio lógico”* que se basa en reunir todos los casos disponibles que tengan algún criterio de interés para la investigación. De esta manera, el profesorado de Educación Física participante en el Grupo de Discusión ha sido seleccionado entre el profesorado de los centros de la Comarca donde se ha pasado el cuestionario. Se llevó a cabo en el aula 4 del IES “Pintor José María Fernández” de Antequera (Málaga). Se eligió esta población por tener fijada su residencia la mayoría del profesorado participante. El debate comenzó a las 16.30 horas y finalizó a las 18.15 horas. Participaron 8 profesores, 5 hombres y 3 mujeres, moderados por un doctor investigador del Grupo de Investigación *“Diseño, desarrollo e investigación del currículo de Didáctica de la Educación Física HUM 727”*, de la Universidad de Granada y de la Junta de Andalucía.

Respecto a las Encuestas personales realizadas a investigadores expertos/as que han respondido al cuestionario, se han realizado 22 encuestas autoadministradas a investigadores en la temática de nuestro estudio, procedentes de diferentes universidades nacionales e internacionales.

3.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

Como ya hemos expuesto con anterioridad, utilizamos diferentes técnicas, Grupo de Discusión, Encuestas personales y Cuestionario, para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica.

El instrumental para el tratamiento de la información ha sido el siguiente:

- Para el análisis de las informaciones obtenidas mediante el Grupo de Discusión, hemos utilizado el programa Nudist versión 8. Del mismo modo, para las Encuestas personales a investigadores expertos/as se ha utilizado el mismo procedimiento.
- 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 (2001) y Palomares (2003) con las modificaciones realizadas por García García (2011) a través del grupo de expertos. Los datos se registraron y analizaron con el software IBM SPSS Statistics 19.

3.3.1.- Técnica 1: El Cuestionario pasado al alumnado

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas.

Según Buendía (1992) en relación con la naturaleza del contenido, las preguntas las podemos clasificar en:

- Preguntas de identificación
- Preguntas de información
- Preguntas de opinión
- Preguntas de actitud
- Preguntas de motivación

3.3.1.1.- Procedimiento seguido para la elaboración del cuestionario

3.3.1.1.1.- Elaboración del cuestionario final

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 (2001) y Palomares (2003), y modificado por García García (2011) a través del 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, García García (2011) realizó diversas modificaciones llevadas a cabo a través de un grupo de expertos en metodología de la investigación. El cuestionario de García García (2011) fue sometido a un análisis exhaustivo por el Grupo de Investigación (HUM-727) en su reunión del día 2 de abril de 2011. A los investigadores participantes en la validación final se les suministró información del entorno sociocultural de la comarca de Estepa.

En lo concerniente a la fase de elaboración final del cuestionario ha sido como sigue:

- Suministro del cuestionario base de García García (2011), más información del contexto dónde se va a realizar la investigación al Grupo de Investigación HUM-727 (9 investigadores).
- Análisis del cuestionario.
- Modificaciones a realizar.
- Diseño y pilotaje del Cuestionario final.

En la citada reunión se acuerda modificar la redacción de determinados ítems atendiendo a los siguientes criterios:

- Los ítems relativos a Educación Primaria cambiarlos por Educación Secundaria.
- Modificar la nomenclatura del bloque de contenidos, pasando de juegos y actividades deportivas a juegos y deportes.
- Modificar el ítem 27, indicando que el alumnado pueda incluir diferentes deportes en la categoría *otros*.
- Necesidad de realizar un pilotaje.

3.3.1.1.2.- Pilotaje del Cuestionario

El día 17 de abril de 2011, para terminar la validación del cuestionario se realizó el pilotaje con 42 alumnos y alumnas de 3º de Educación Secundaria del IES “Carlos Cano” de la localidad de Pedrera (Sevilla).

Se optó por pasar el cuestionario a dos grupos de 3º 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 participante en el estudio piloto son las siguientes:

- 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.

3.3.1.2.- Validez y fiabilidad del cuestionario

3.3.1.2.1.- 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: Nueve 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 estudio piloto. Este procedimiento de selección es utilizado frecuentemente en investigación social (Anguera y cols., 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 del cuestionario fue obtenida a partir de la aplicación de una prueba piloto (n = 42), en dos grupos de 3º de ESO de la localidad de

Pedreira (IES “Carlos Cano”). 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.

3.3.1.2.2.- 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”.

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 0,892.

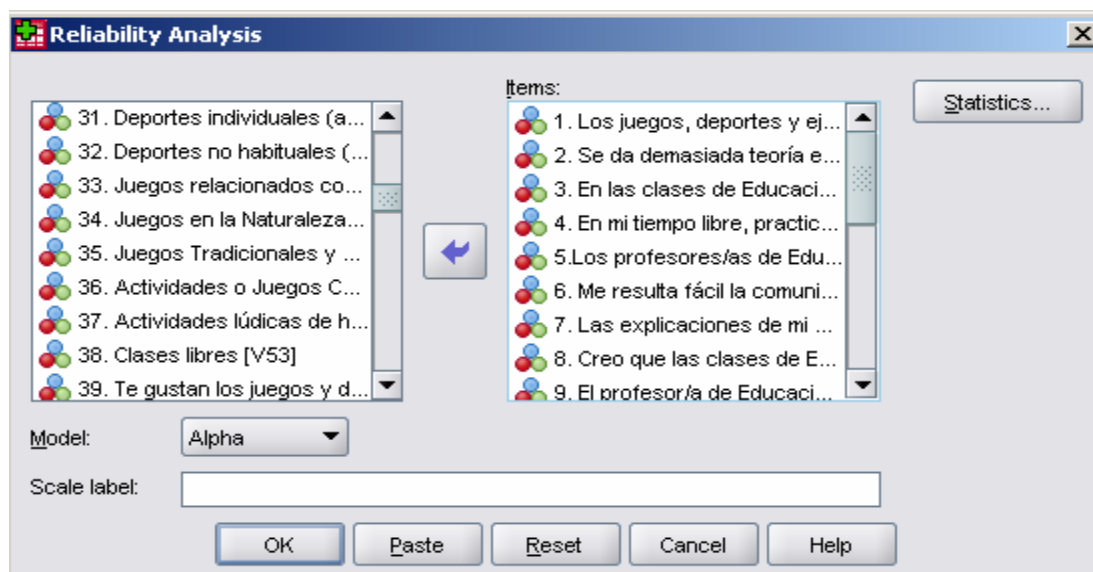


Figura III.3.3.3.5.2.a. Análisis de fiabilidad (IBM SPSS Statistics 19)

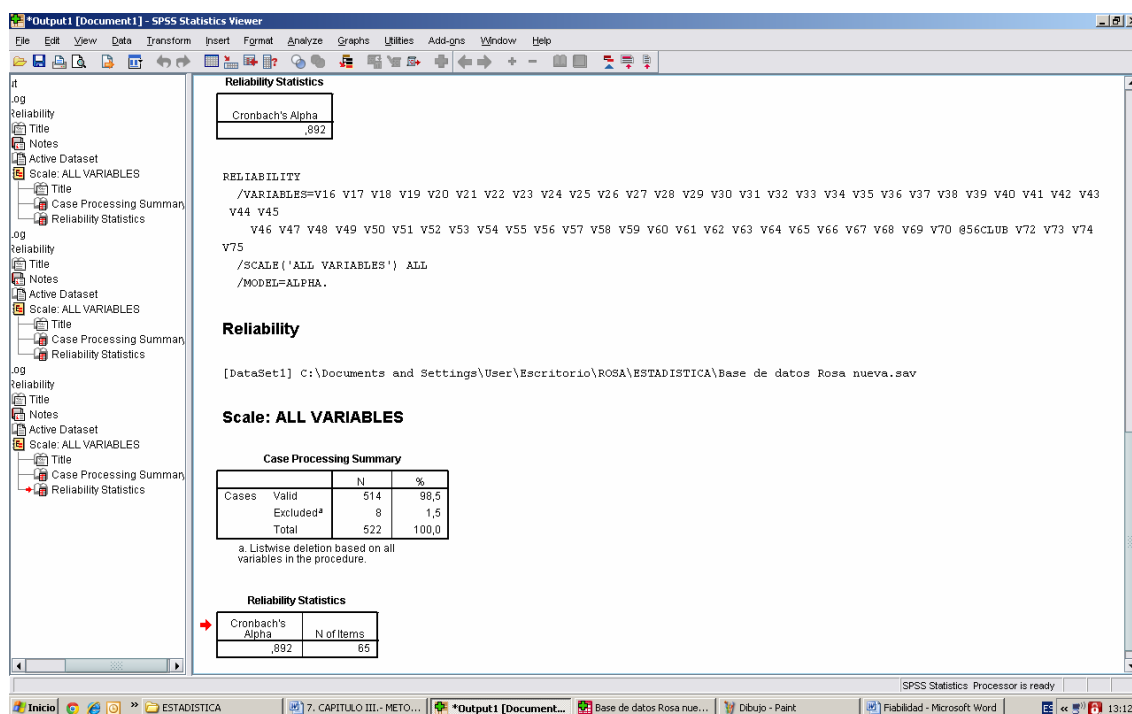


Figura III.3.3.5.2.b. Alfa de Cronbach - Análisis de fiabilidad (IBM SPSS Statistics 19)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados
0,892	65

Tabla III.3.3.5.2.c. Alfa de Cronbach general del estudio

El resultado pormenorizado del alfa de Cronbach del cuestionario, se expone en la siguiente tabla:

Nº	Descriptivo	Alfa de Cronbach
Item nº 1	Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gustan	,889
Item nº 2	Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física	,895
Item nº 3	En las clases de Educación Física aprendo nuevos juegos y deportes que no conozco	,890
Item nº 4	En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física	,890
Item nº 5	Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as	,890
Item nº 6	Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física	,890
Item nº 7	Las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender	,889

Item nº 8	Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as	,890
Item nº 9	El profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia	,893
Item nº 10	Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as	,891
Item nº 11	Artes marciales (judo, kárate, etc)	,893
Item nº 12	Atletismo	,890
Item nº 13	Bádminton	,892
Item nº 14	Baloncesto	,891
Item nº 15	Balonmano	,892
Item nº 16	Ciclismo, bicicleta de montaña	,894
Item nº 17	Esquí alpino, esquí de fondo	,893
Item nº 18	Fútbol, fútbol sala	,891
Item nº 19	Gimnasia artística o deportiva	,892
Item nº 20	Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...	,892
Item nº 21	Natación	,894
Item nº 22	Paddle	,893
Item nº 23	Senderismo, montañismo	,892
Item nº 24	Tenis	,891
Item nº 25	Tenis de mesa	,891
Item nº 26	Voleibol	,892
Item nº 27	Otro: _____	,894
Item nº 28	Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)	,890
Item nº 29	Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...)	,890
Item nº 30	Deportes de oposición (judo, karate...)	,892
Item nº 31	Deportes individuales (atletismo...)	,890
Item nº 32	Deportes no habituales (hockey, béisbol, rugby...)	,890
Item nº 33	Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...)	,894
Item nº 34	Juegos en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...)	,891
Item nº 35	Juegos Tradicionales y Populares	,891
Item nº 36	Actividades o Juegos Competitivos	,889
Item nº 37	Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...	,892
Item nº 38	Clases libres	,892
Item nº 39	Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto	,888
Item nº 40	Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo	,889

Item nº 41	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas	,889
Item nº 42	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez	,889
Item nº 43	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario	,889
Item nº 44	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as	,889
Item nº 45	Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis juegos y deportes	,889
Item nº 46	Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis	,889
Item nº 47	Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as	,889
Item nº 48	La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as	,889
Item nº 49	Explicando la materia es claro/a y lo/a entiendes	,890
Item nº 50	Tu profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara	,890
Item nº 51	Propone actividades que te motivan, te gustan y divierten	,889
Item nº 52	Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando	,889
Item nº 53	Hacemos muchos juegos en clase para aprender un deporte	,889
Item nº 54	Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física	,890
Item 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 Instituto	,890
Item nº 56	¿Participas o has participado en algún equipo/club deportivo?	,891
Item nº 57	¿Cuántas horas le dedicas a la semana entre entrenamientos y partidos?	,891
Item nº 58	¿Quién te anima más para inscribirte en ese deporte? (<i>Elige sólo una opción</i>)	,893
Item nº 59	¿Te explican tus entrenadores los valores que quieren que consigas? (<i>Elige sólo una opción</i>)	,892
Item 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>)	,893
Item 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 desees conseguir y 3 el que menos de los que has elegido</i>).	,889
Item nº 62	Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una "X", los que creas que has adquirido:	,889
Item nº 63	Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una "X" aquellos que consideres que pones en práctica:	,889
Item 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>)	,890
Item 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>)	,890

Tabla III.3.3.3.5.2.d: Valores de Fiabilidad en el alfa de Cronwach

3.3.2.- Técnica 2: El Grupo de Discusión: conceptualización y características

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; Ibáñez, 2008; Posadas, 2009; Gutiérrez, 2010; Gámez, 2010; Benjumea, 2011; García García, 2011).

Una condición de los grupos de discusión es 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; Torres Campos, 2008; Macarro, 2008; Figueras, 2008; Ibáñez, 2008; Posadas, 2009; Gutiérrez, 2010; Gámez, 2010; Benjumea, 2011).

De acuerdo con Ibáñez (1992), Palomares (2003), Posadas (2009) y Benjumea (2011), para la generación de un Grupo de Discusión realizamos tres operaciones básicas:

- Selección de los participantes. En dicha selección se han de tener muy presentes las relaciones entre las personas que lo formarán. El criterio principal de elección de las personas es el de comprensión, de pertenencia a un conjunto y que mediante su discurso reproduzca relaciones relevantes.
- Elaboración de un esquema de actuación. En el Grupo de Discusión, el discurso es provocado, hay una provocación explícita por quien propone el tema. Una vez introducido el tema, es abordado por el grupo, que produce no sólo las referencias, sino el marco y el proceso de las mismas.
- Interpretación y análisis de las reuniones. La interpretación y el análisis se realizan sobre la situación de producción del discurso. A lo largo de la

discusión hay operaciones de interpretación y análisis, no sólo por parte del conductor del grupo, sino por parte de los participantes.

3.3.2.1.- Aplicación del Grupo de Discusión en nuestra investigación

3.3.2.1.1.- Los participantes

Como señalan Ibáñez (1996), Palomares (2003), Gámez (2010) y Benjumea (2011), debe haber un equilibrio entre la homogeneidad y la heterogeneidad de los actuantes para que el grupo funcione. Para Callejo (2001), 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 homogeneidad en nuestra investigación viene dada porque todos los miembros del grupo son profesores de Educación Física, de los centros de ESO dónde se ha pasado el cuestionario. La heterogeneidad se ha basado en que el grupo estuviese compuesto por profesores de diferentes centros escolares, de diferentes edades y de experiencia diferente.

Ibáñez (1992), Medina (1995), Palomares (2003), Gámez (2010) y Benjumea (2011), coinciden en que el número de componentes de un Grupo de Discusión debe estar entre cinco y diez sujetos. Si el número es demasiado reducido, será demasiado pobre como entidad de interacción, no se darán fenómenos de grupo. Por el contrario, si es demasiado elevado, el grupo se escindirá en pequeños subgrupos y no será posible desarrollar una discusión única. En nuestra investigación los participantes en el Grupo de Discusión han sido ocho profesores/as, para cumplir con este precepto.

La conversación se ha grabado con una grabadora de audio Olympus VN8600PC, para su posterior transcripción, que la situamos en el centro del grupo, encima de la mesa.

3.3.2.1.2.- Diseño y realización de nuestro Grupo de Discusión

Se realizó una sesión de discusión, a la cual los participantes acudieron sin un conocimiento previo pormenorizado del guión, de tal forma que no llevasen ideas predeterminadas. No se realizaron más sesiones debido a que al tratarse de temas muy concretos, se podía llegar a la redundancia en la discusión.

El Grupo de Discusión se realizó el día 3 de noviembre de 2011 en el aula 4 del IES “*Pintor José María Fernández*” de Antequera (Málaga). El debate comenzó a las 16.30 horas y finalizó a las 18.15 horas. Participaron 8 profesores, 5 hombres y 3 mujeres, moderados por un doctor investigador del Grupo de Investigación “*Diseño, desarrollo e investigación del currículo de Didáctica de la Educación Física HUM 727*”, de la Universidad de Granada y de Junta de Andalucía.

La duración normal de un grupo de discusión suele ser de una a dos horas (Álvarez, 1990; Ibáñez, 1992 y Gil, 1993). En nuestra investigación la duración fue de una hora y cuarenta y cinco minutos.

3.3.2.1.3.- Validez y fiabilidad del Grupo de Discusión en 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, transferabilidad 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 transferabilidad, 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 la investigadora 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; Gámez, 2010, Gutiérrez, 2010, Benjumea, 2011).
- En relación a la transferabilidad, como su correspondiente validez externa, en nuestro caso se refiere al grado en que el grupo de discusión realizado es representativo del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos. No debe olvidarse que la transferabilidad no es una función del número de sujetos estudiados, sino de las características de los sujetos que han participado (Macarro, 2008; Gámez, 2010, Gutiérrez, 2010, Benjumea, 2011).

Respecto 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 (Valles, 2000). Este autor asegura que la dependencia se hace operativa mediante una suerte de auditoría externa. Para ello el investigador cualitativo debería facilitar la documentación que haga posible tal inspección: transcripciones de documentos y todo tipo de materiales en los que se puede seguir el rastro de su trabajo intelectual. De todas maneras, 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, 2005).

La correspondencia con el concepto de objetividad en el contexto cualitativo vendría dado por el de confirmabilidad o neutralidad. Se parte 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 resultados. Para Cohen y Manión (2002), la objetividad (imparcialidad), versus subjetividad (parcialidad), en realidad es un "*continuun*". Nosotros en este sentido hemos aplicado la triangulación de los datos, de forma similar a lo realizado por Macarro (2008), Gámez (2010), Gutiérrez (2010) y Benjumea (2011).

3.3.3.- Técnica 3: La Encuesta a Expertos/as

3.3.3.1.- Conceptualizando la Encuesta

Esta herramienta es la más utilizada en la investigación de ciencias sociales. Las encuestas son realizadas por los investigadores para que el sujeto encuestado plasme por sí mismo las respuestas en el papel.

La encuesta sería el *"método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida"* (Buendía, Colás y Hernández, 1998). De este modo, puede ser utilizada para entregar descripciones de los objetos de estudio, detectar patrones y relaciones entre las características descritas y establecer relaciones entre eventos específicos.

La encuesta es una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. Visauta (1989) considera que con la encuesta se trata de *"obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes"*. A diferencia del resto de técnicas de entrevista la particularidad de la encuesta es que realiza a todos los entrevistados las mismas preguntas, en el mismo orden, y en una situación social similar; de modo que las diferencias localizadas son atribuibles a las diferencias entre las personas entrevistadas.

Resumiendo, podemos decir que conceptualmente, la encuesta puede considerarse como una técnica o una estrategia entendida como un conjunto de procesos necesarios para obtener información de una población mediante entrevistas a una muestra representativa. La información se recoge de forma estructurada formulando las mismas preguntas y en el mismo orden a cada uno de los encuestados.

Balcells (1994) clasifica las encuestas atendiendo a los *"fines específicos de la investigación, el procedimiento de administración del cuestionario, al contenido del mismo, y atendiendo a su finalidad"*. Este autor distingue entre:

- Encuestas político-sociales realizadas por organismos e instituciones de carácter público.
- Encuestas comerciales a cargo de gabinetes de estudio de grandes empresas.
- Encuestas con fines específicos de investigación social.

La encuesta es quizás el instrumento más conocido y utilizado por los investigadores sociales cuando se quiere lograr precisión y representatividad partiendo directamente de consideraciones individuales y no estructurales, para acceder a la conclusión sobre la existencia de regularidades de estructuras sociales y sobre los sujetos insertos en ellas.

3.3.3.2.- La Encuesta autoadministrada

La encuesta autoadministrada es la encuesta que se lleva a cabo empleando cuestionarios autoadministrados. Se le dice autoadministrada a esta modalidad porque prescinde, en términos generales, de la necesidad de encuestadores. Dentro del tipo de encuesta autoadministrada existen algunos subtipos característicos: la encuesta por correo, la encuesta por e-mail y la encuesta entregada en mano. En todos los casos la persona que responde, él mismo, es quien completa el cuestionario o formulario de encuesta de acuerdo con ciertas instrucciones, que deben ser sumamente claras (Soto, 2011).

Actualmente la encuesta autoadministrada se emplea, por lo general en virtud de su menor costo, siempre a una muestra representativa de la población. Es necesario, o preferible, que las personas que van a ser interesadas para que respondan cuenten con información previa sobre la existencia de la encuesta y, en lo posible, que cuenten con algún tipo de soporte por parte de la consultora o instituto que lleva a cabo el sondeo.

En la *“encuesta autoadministrada”* el propio encuestado lee el cuestionario y anota las respuestas una vez recibido, de ahí que con frecuencia se denomine como encuesta postal. En esta modalidad la carta de presentación desempeña un papel prioritario en la medida en la que opera *“como medio de comunicación entre entrevistado y entrevistador”*. Esta carta debe atender a las siguientes recomendaciones sobre redacción y presentación:

- Mencionar la utilidad del estudio, la entidad responsable, garantizar la confidencialidad y agradecer la colaboración.

- Dirigirse nominalmente al destinatario.
- Debe ser o parecer el original y firmarse individualmente.
- No debe exceder de una hoja.

Pasos fundamentales al elaborar una encuesta:

- Determinación de los objetivos específicos.
- Selección del tipo de encuesta.
- Diseño del cuestionario.
- Pilotaje del cuestionario.

3.3.3.3.- Aplicación de la encuesta autoadministrada en nuestra investigación

La encuesta, una vez confeccionado el cuestionario no requiere de personal cualificado a la hora de hacerla llegar al encuestado. A diferencia de la entrevista, la encuesta cuenta con una estructura lógica, rígida que permanece inalterable a lo largo de todo el proceso investigativo. Las repuestas se recogen de modo especial y se determinan del mismo modo las posibles variantes de respuestas estándares, lo que facilita la evaluación de los resultados por métodos estadísticos.

Siguiendo la clasificación de Bacells (1994), la tipología de nuestra encuesta es como sigue:

TIPOLOGÍA DE NUESTRA ENCUESTA	
Según los fines científicos	Descriptiva.
Según su contenido	Encuestas referidas a opiniones.
Según procedimiento de administración del cuestionario	Autoadministrada o autorrellenada.
Según su dimensión temporal	Transversales o sincrónicas.
Según su finalidad	Encuestas con fines específicos.

Tabla III.3.3.3.- Tipología de nuestra Encuesta

Debido a que la realización de las Encuestas ha sido el último de los instrumentos que hemos utilizado en nuestra investigación, tal y como hemos señalado en las fases llevadas a cabo en nuestra investigación, el proceso que hemos seguido para su realización ha sido el siguiente: una vez analizado el Grupo de Discusión con profesorado de E.S.O y el cuestionario pasado al

alumnado, realizamos una batería de preguntas para indagar sobre las opiniones que tenían expertos/as sobre los aspectos más importantes que habían reflejado en los anteriores instrumentos tanto el profesorado, como el alumnado de E.S.O. Los campos sobre los que elaboramos las preguntas han sido los siguientes:

- Formación inicial recibida durante la etapa de formación
- Formación permanente realizada
- Estrategias, técnicas y recursos utilizados en la transmisión de valores y actitudes éticas
- Presencia o ausencia de valores y actitudes en la elementos del currículo
- Tipología de juegos y deportes utilizados en las clases
- Jerarquía de valores a transmitir
- Clima y motivación de las clases al plantear juegos y deportes
- Problemas encontrados a la hora de transmitir valores y actitudes éticas al alumnado y propuestas de solución

Una vez establecidos los campos se procedió a elaborar la batería de preguntas, que se sometieron al análisis y valoración del Grupo de Investigación HUM-727 *“Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física”*, en su reunión del 6 de octubre de 2011, que realizaron las modificación pertinentes tanto en el número de preguntas como en la redacción de las mismas. En total la encuesta autocumplimentada consta de 16 preguntas formuladas y un apartado de observaciones o comentarios adicionales.

Para la redacción del informe y el análisis interpretativo/discursivo hemos tenido en cuenta las consideraciones expresadas por autores con un papel relevante dentro de este campo de estudio tales como Colás y Buendía (1994); Miles y Huberman (1994) y Fajardo (2002).

3.4.- ANÁLISIS DE LOS DATOS

3.4.1.- 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 Statistickal Package for Social Sciences (S.P.S.S. versión 19.0 para Windows), como archivos de extensión sav., para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa y realizar los cálculos oportunos.

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align
16	V16	Numeric	11	0	1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gu...	None	None	11	Right
17	V17	Numeric	11	0	2. Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física	None	None	11	Right
18	V18	Numeric	11	0	3. En las clases de Educación Física aprendo nuevos juegos y deportes que no conozco	None	None	11	Right
19	V19	Numeric	11	0	4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación ...	None	None	11	Right
20	V20	Numeric	11	0	5. Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as	None	None	11	Right
21	V21	Numeric	11	0	6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física	None	None	11	Right
22	V22	Numeric	11	0	7. Las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender	None	None	11	Right
23	V23	Numeric	11	0	8. Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as	None	None	11	Right
24	V24	Numeric	11	0	9. El profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia	None	None	11	Right
25	V25	Numeric	11	0	10. Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis...	None	None	11	Right
26	V26	Numeric	11	0	11. Artes marciales (judo, karate, etc)	None	None	11	Right
27	V27	Numeric	11	0	12. Atletismo	None	None	11	Right
28	V28	Numeric	11	0	13. Bádminton	None	None	11	Right
29	V29	Numeric	11	0	14. Baloncesto	None	None	11	Right
30	V30	Numeric	11	0	15. Balonmano	None	None	11	Right
31	V31	Numeric	11	0	16. Ciclismo, bicicleta de montaña	None	None	11	Right
32	V32	Numeric	11	0	17. Esquí alpino, esquí de fondo	None	None	11	Right
33	V33	Numeric	11	0	18. Fútbol, fútbol sala	None	None	11	Right
34	V34	Numeric	11	0	19. Gimnasia artística o deportiva	None	None	11	Right
35	V35	Numeric	11	0	20. Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...	None	None	11	Right
36	V36	Numeric	11	0	21. Natación	None	None	11	Right
37	V37	Numeric	11	0	22. Paddle	None	None	11	Right
38	V38	Numeric	11	0	23. Senderismo, montañismo	None	None	11	Right
39	V39	Numeric	11	0	24. Tenis	None	None	11	Right
40	V40	Numeric	11	0	25. Tenis de mesa	None	None	11	Right
41	V41	Numeric	11	0	26. Voleibol	None	None	11	Right
42	V42	Numeric	11	0	27. Otro: _____	None	None	11	Right
43	V43	Numeric	11	0	28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)	None	None	11	Right

Figura III.3.4.1.a.- Resultados datos SPSS

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados en el estudio piloto y que se realizarán a todos los datos de la muestra global, 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 ascendente (desde *no*, *nunca*, hasta *sí*, *siempre*).

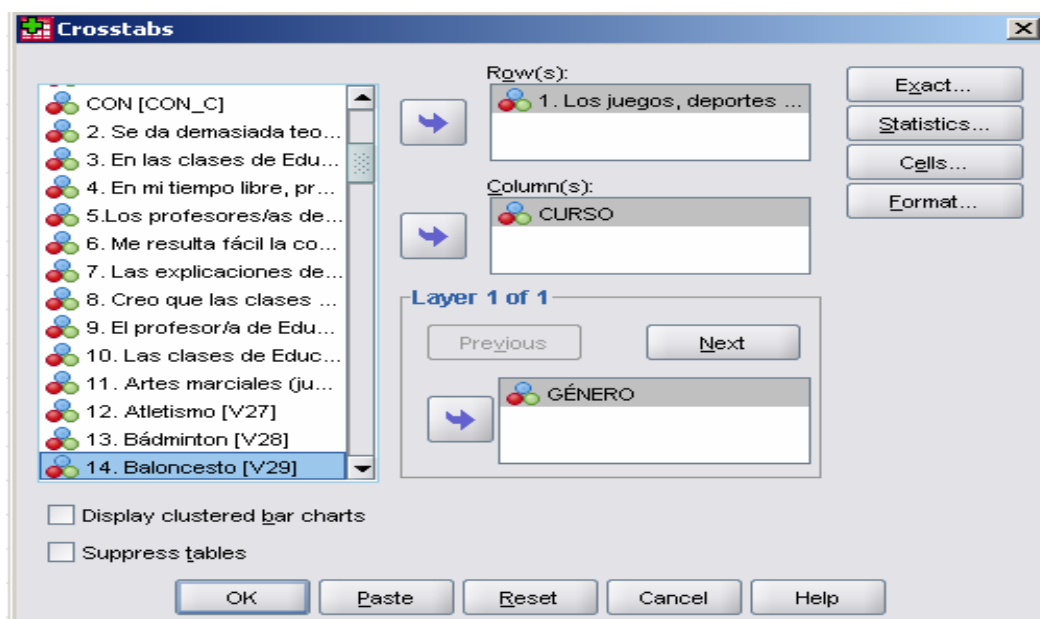


Figura III.3.4.2.1.b.- Análisis de datos con tablas de contingencia SPSS

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. Si 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.

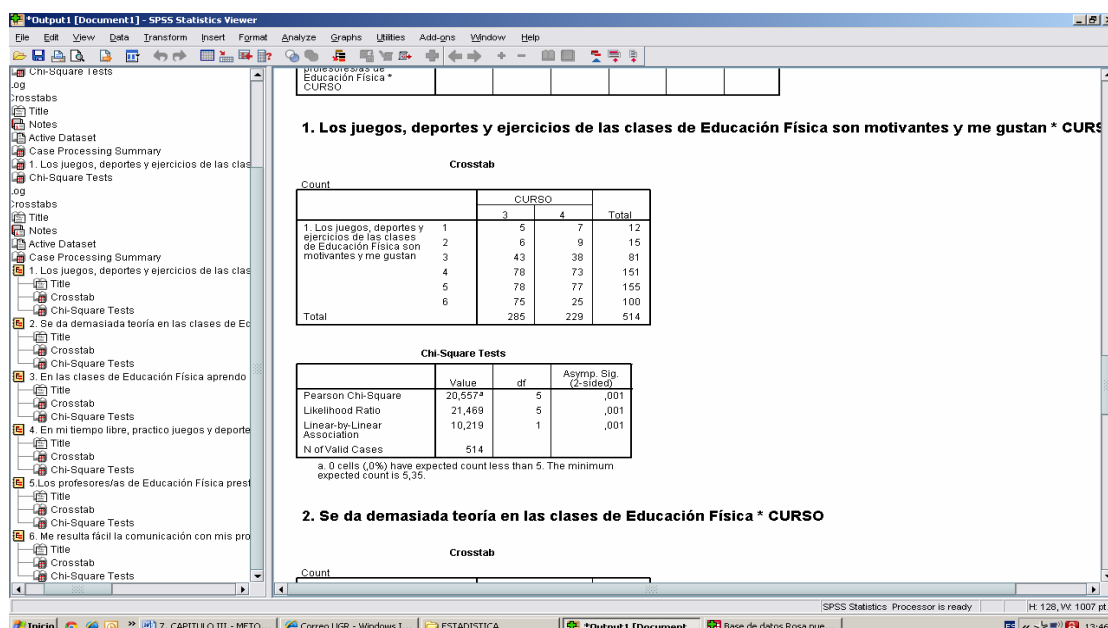


Figura III.3.4.2.1.c.- Tablas de contingencia. Análisis Chi-cuadrado SPSS

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.

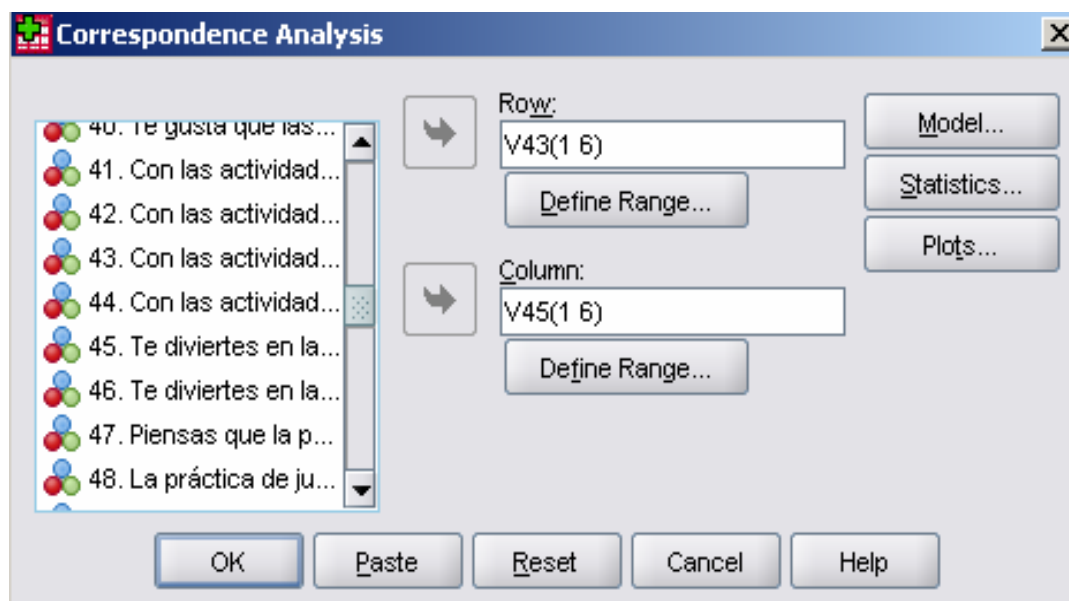


Figura III.3.4.2.1.d.- Análisis de correspondencia SPSS

3.4.2.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8

La creación de recursos informáticos específicamente pensados para el desarrollo de procesos de investigación cualitativa (Rodríguez y cols. 1994, 1995, 1996), 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.

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*.

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 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...).

Este programa al igual que 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.

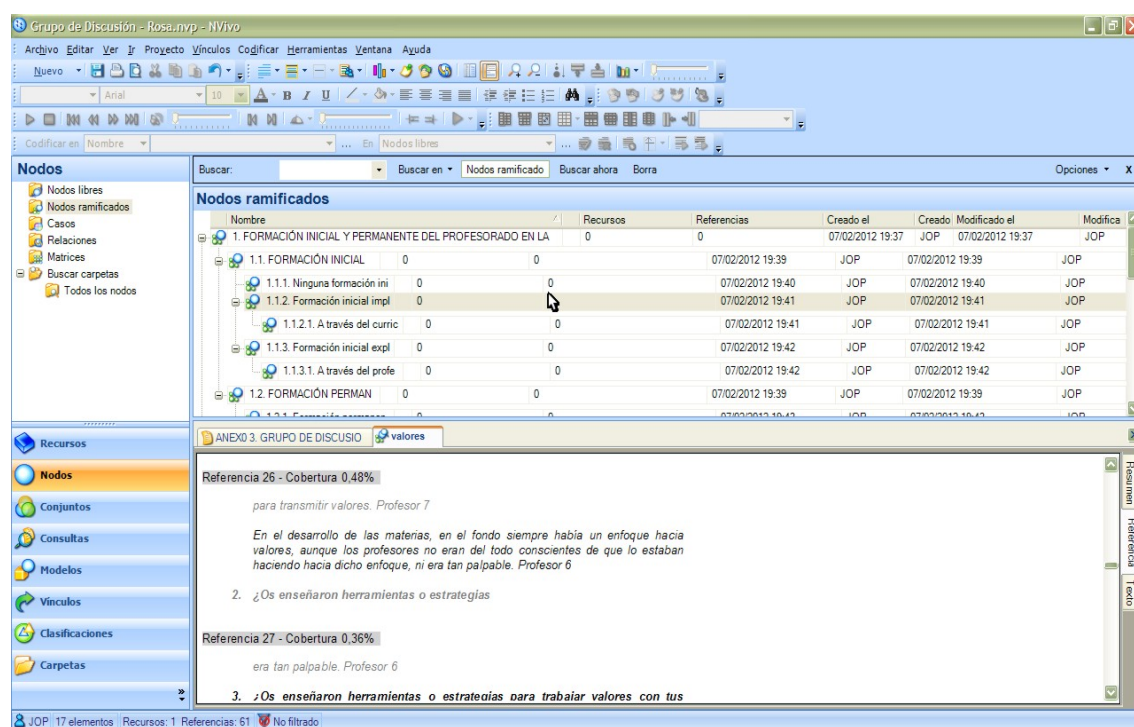


Figura III.3.4.2.a.- Análisis con el programa Nudist 8

El proceso de Análisis cualitativo con los datos, nos permite:

- 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.

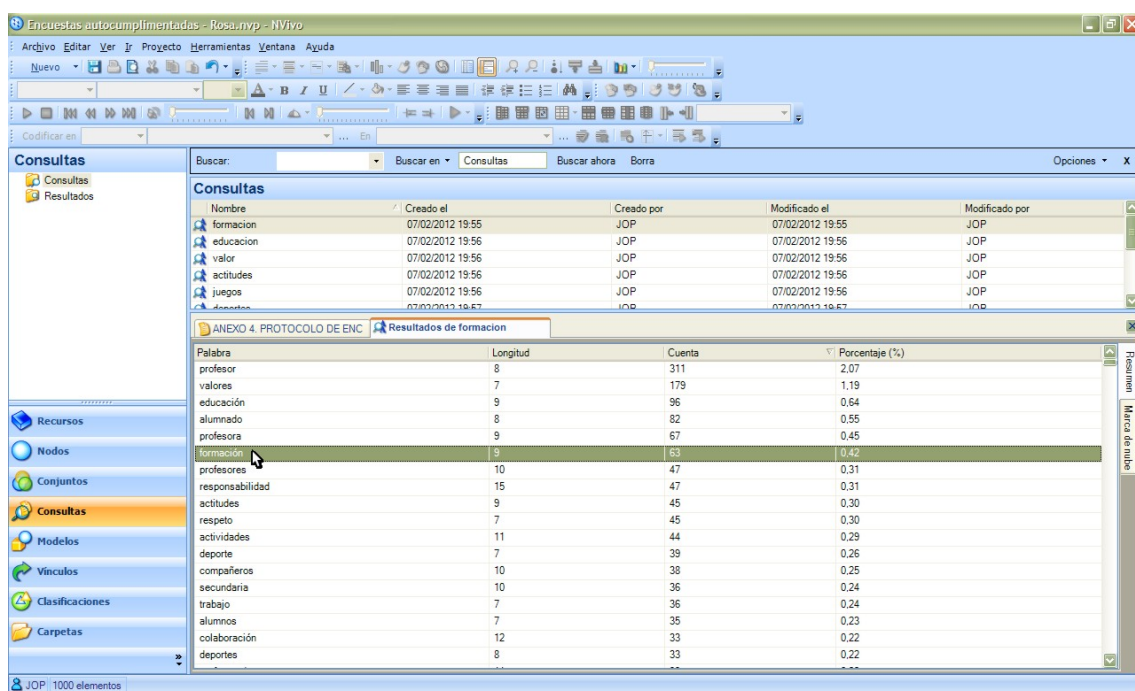


Figura III.3.4.2.b.- Análisis de frecuencias de palabras con el programa Nudist 8

4.- PROCEDIMIENTO

“Tan importante como estos conocimientos es la forma como se obtienen. La manera de proceder característica de la ciencia se ha dado en llamar el método científico, que consiste en observar aquellos hechos que permiten al observador descubrir las leyes generales que los rigen, y describe así el proceso de investigación científica”.

BERTRAN RUSSELL (1969).

4.1.- PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO POR PARTE DEL ALUMNADO

Inicialmente se estableció contacto con la Dirección de los centros educativos y con los Departamentos de Educación Física, con la visita personal de la investigadora 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 de la manera que sigue:

- La cumplimentación del cuestionario, se realizó en jornadas de mañana dentro del horario escolar, en el transcurso de las clases de Educación Física o en horario de tutoría específico para cada grupo.
- Las instalaciones dónde se llevaron a cabo las diferentes actividades, han sido el aula base de cada grupo.
- A cada grupo de clase seleccionado para conformar la muestra, 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; también se aclaró el rango de edad para poder participar.
- Posteriormente, de manera personal se les entregó el cuestionario con los diferentes apartados, conformando un solo documento en forma de cuaderno.
- Durante la aplicación del cuestionario se procuró que las respuestas fueran personales e individualizadas, evitando las influencias por parte de los compañeros/as cercanos.
- El tiempo total para la resolución del cuaderno, fue de aproximadamente 30 minutos por cada grupo clase.

- Una vez concluido el trabajo de cumplimentación del cuaderno, el grupo se retiraba con su profesorado a continuar el trabajo correspondiente para ese día.
- Seguidamente a la toma de datos se tabularon los mismos, creando una base de datos con el paquete estadístico SPSS versión 19.0 para realizar el análisis estadístico descriptivo e inferencial. También se utilizó el programa Microsoft Office Excel 2007, para la elaboración de cuadros y gráficos.

4.2.- PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

La primera acción que realizamos fue entrar en contacto con los diferentes profesores/ de Educación Física de los centros seleccionados y en los que se había pasado el cuestionario al alumnado y verificando su disponibilidad para poder participar en el mismo, planteándoles el lugar dónde consideraban más conveniente realizar el debate. Se realizaron diferentes propuestas de centros para llevar a cabo el Grupo de Discusión, encontrando dificultades respecto al día, la hora y el lugar, por lo que se procedió a tener en cuenta el lugar de residencia de la mayoría del profesorado que es la localidad de Antequera (Málaga). Se entró en contacto con la Dirección del Centro “*Pintor José María Fernández*”, obteniendo la autorización y trasladando la información del día, hora y lugar al profesorado participante, que les pareció el lugar más idóneo para su realización del Grupo de Discusión.

En segundo lugar se preparó un protocolo base, sobre la temática del debate, centrando los conceptos básicos a debatir.

En tercer lugar se procedió a la realización del debate, 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.

Para el análisis de la información, los procesos seguidos han sido los siguientes:

1. Transcripción.
2. Tratamiento en el Software Nudist Vivo.
3. Clasificación en categorías o nudos relevantes.
4. Descripción.
5. Interpretación.
6. Discusión.

Los campos, categorías y subcategorías que se han realizado en proceso de categorización, ha sido las siguientes:

CAMPO 1	FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES			CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO (FIP)	1.1.1.- Ninguna formación inicial		NFI
		1.1.2.- Formación inicial implícita	1.1.2.1.- A través del curriculum	FIC
		1.1.3.- Formación inicial explícita	1.1.3.1.- A través del profesorado y los contenidos	FEP
	1.2. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO (FPP)	1.2.1.- Formación permanente vertical		FPV
		1.2.2.- Formación permanente horizontal		FPH
		1.2.3.- Formación a través de actividades de autoformación	1.2.3.1.- La propia experiencia	FPE
			1.2.3.2.- Lecturas, reflexión	FAT

CAMPO 2	ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS POR EL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES			CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES APRENDIDAS DURANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA (EIA)	2.1.1.- Escasos conocimientos sobre estrategias y técnicas para transmitir valores		ECO
		2.1.2.- Conocimientos más teóricos que prácticos		CTE
		2.1.3.- Estrategias y técnicas aprendidas en la formación inicial universitaria		EFI
	2.2.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y HERRAMIENTAS ACTUALES PARA EL TRABAJO A NIVEL ACTITUDINAL (EHA)	2.2.1. Modelado		MOD
		2.2.2.- Refuerzo		REF
		2.2.3.- Motivación y participación		MOT
		2.2.4. Tareas vivenciadas		TVI
		2.2.5.- Trabajo en grupo		TEG
		2.2.6. Reflexión en acción		REA
		2.2.7.- Clarificación de valores		CVA

CAMPO 3	LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y NORMAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE (VPE)			CÓDIGO
	3.1.- IMPORTANCIA DE LOS VALORES Y ACTITUDES PARA EL PROFESORADO (IAP)	3.1.1.- Importancia creciente de los valores y actitudes éticas		ICR
		3.1.2.- Potencial de la Educación Física para transmitir valores		IEF
	3.2.- EVALUACIÓN DE ACTITUDES POR EL PROFESORADO			EAP
	3.3.- JERARQUIZACIÓN DE VALORES PRIORITARIOS A TRANSMITIR POR EL PROFESORADO			JVT
	3.4.- PROBLEMAS EN LA ADQUISICIÓN DE VALORES E INFLUENCIA DE LOS AGENTE DE SOCIALIZACIÓN (PES)	3.4.1.- Déficit actitudinales del alumnado actual de ESO		DAA
		3.4.2.- Influencia de los agentes de socialización (IEP)	La familia	IFA
			Los centros	ICE
			El entorno	IEN
			Los medios de comunicación	IMC
	3.5.- PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN VALORES EN EL ALUMNADO DE ESO (PME)	3.5.1.- Pararse y tomar conciencia		PTC
		3.5.2.- Mayor implicación del profesorado.		MIP
		3.5.3.- Reeducción de padres		RPA
		3.5.4.- Adecuación del sistema educativo		RSE
		3.5.5.- Evaluación del profesorado		EPR

CAMPO 4	TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA		CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1.- CONTENIDOS ESPECÍFICOS, DENTRO DE LOS JUEGOS Y DEPORTES, QUE PRIMAN EL DESARROLLO DE VALORES (CPV)	4.1.1.- No depende del contenido a impartir	NDC
		4.1.2.- Si depende del contenido a impartir	SDC
	4.2.- JUEGOS Y DEPORTES QUE IMPARTE EL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (JDE)	4.2.1.- Juegos más utilizados	JUE
		4.2.2.- Juegos y deportes alternativos	JDA
		4.2.3.- Deportes Individuales	DIN
		4.2.4.- Deportes de adversario	DAD
		4.2.5.- Deportes colectivos	DCO
		4.2.6.- Actividades en el medio natural	AMN

CAMPO 5	EL CLIMA DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN LA PRÁCTICA DE JUEGOS Y DEPORTES		CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- EL CLIMA DE CLASE EN EL BLOQUE DE JUEGOS Y DEPORTES EN EDUCACIÓN FÍSICA		CCL
	5.2.- LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA LOS JUEGOS Y DEPORTES (MAJ)	5.2.1.- Alumnado motivado por los juegos y deportes	AMJ
		5.2.2.- Alumnado desmotivado por la práctica de juegos y deportes	ADJ
		5.2.3.- Estrategias de mejora de la motivación	EMM

4.3.- PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN LA REALIZACIÓN DE LAS ENCUESTAS PERSONALES A EXPERTOS/AS

Se convocó una reunión del Grupo de Investigación HUM-727, el día 6 de octubre de 2011, en la que entre otros temas se trató de elaborar un listado de

profesorado expertos/as en la temática de nuestra investigación. Para la elección del profesorado que pudiese participar en las encuestas autocumplimentadas, se propusieron los siguientes criterios:

- Criterios de homogeneidad:
 - Profesorado Doctor
 - Profesorado Universitario
 - Profesorado que imparte las materias de juegos y deportes
 - Publicaciones relacionadas con la investigación
- Criterios de heterogeneidad:
 - Género
 - Edad
 - Años de Experiencia
 - Universidad de procedencia

Se elaboró en la misma reunión un protocolo de preguntas que conformarían la encuesta autocumplimentada a enviar al profesorado seleccionado.

Encuesta piloto a la profesora M.C.G. con 20 años de experiencia docente y experta en la temática a tratar. Después de esta encuesta piloto se modificaron tres preguntas:

- *¿Qué déficit a nivel actitudinal, de comportamiento o de dedicación encuentras en el alumnado actual de Secundaria? ¿Se muestran tolerantes, discriminan por razón de género o habilidad...? ¿Y en tu alumnado universitario?*
- *¿Qué propuestas de solución aportaríais para mejorar el proceso de educar en valores al alumnado de tu Facultad para su posterior transmisión al alumnado de Educación Secundaria?*
- *¿Qué propuestas de solución te gustaría aportar para mejorar el proceso de educar en valores al alumnado de Educación Secundaria, por los distintos agentes de socialización: familia, escuela, iguales, medios de comunicación?*

Se les propuso el plazo hasta el día 22 de Diciembre para su cumplimentación. En total se han recibido 22 encuestas.

Para el análisis de la información, los procesos seguidos han sido los siguientes:

1. Transcripción.
2. Tratamiento en el Software Nudist Vivo.
3. Clasificación en categorías o nudos relevantes.
4. Descripción.
5. Interpretación.
6. Discusión.

Los campos, categorías y subcategorías que se han realizado en el proceso de categorización, han sido las siguientes:

CAMPO 1	FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO QUE IMPARTE ASIGNATURAS DE JUEGOS Y DEPORTES EN ACTITUDES Y VALORES			CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- NINGUNA FORMACIÓN INICIAL			NFI
	1.2.- FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM (FCM)	1.2.1.- Formación referencial en diferentes asignaturas		FRA
		1.2.2.- Formación específica en valores y actitudes éticas		FEV
	1.3.- FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA A TRAVÉS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO			FPR
	1.4. FORMACIÓN PERMANENTE EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)	1.4.1.- Autoformación (FAU)	Lecturas	FLE
			Experiencia y reflexión personal	FEX
			Aprendiendo de otros compañeros	FAC
		1.4.2.- Cursos, Jornadas, Congresos		FPV
		1.4.3.- Proyectos de investigación		FPI
		1.4.4.- Grupos de Trabajo		FGT
	1.5.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS, TECNICAS Y RECURSOS PARA TRANSMITIR VALORES (FET)	1.5.1.- Formación inicial recibida en estrategias, técnicas y recursos (FIT)	Formación inicial insuficiente	FII
			Formación inicial suficiente	FIS
		1.5.2.- Nivel de competencia para transmitir valores y actitudes éticas al alumnado de Educación Secundaria		NCO

CAMPO 2	EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES			CÓDIGO
	2.1.- PRESENCIA DE VALORES Y ACTITUDES EN LA PROGRAMACIÓN (PVP)	2.1.1.- Presencia en los objetivos		POB
		2.1.2.- Importancia que se concede a los distintos ámbitos del contenido (IAC)	Conceptual	CCO
			Procedimental	CPR
			Actitudinal	CAC
			Igual en todos los ámbitos	ICO
		2.1.3.- Tratamiento de los aspectos actitudinales en los criterios de evaluación (TEV)	Presencia en los criterios de evaluación	PEV
			Ausencia en los criterios de evaluación	AEV
	2.2.- ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y RECURSOS UTILIZADOS EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS (ETR)	2.2.1.- Estrategias utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas (ETV)	Clarificación de valores	ECL
			Educación moral basada en la Socialización	ESO
		2.2.2.- Técnicas utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas (TTV)	Modelado	MOD
			Refuerzo	REF
			Implicación del profesorado	IPR
			Implicación del alumnado	IAL
			Inteligencia emocional	IEM
			Trabajo en grupo	TGC
			Resolución de conflictos	RCC
		2.2.3.- Recursos utilizados en la transmisión de valores y actitudes éticas (RTV)	Comentarios críticos de textos	CCT
			Comprensión y reflexión crítica	RCR
			Dilemas Morales	RDI
	2.3.- EL CLIMA DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO (CCL)	2.3.1.- El Clima de clase con contenidos de juegos y deportes		CJD
		2.3.2.- La Motivación del alumnado en las clases de juegos y deportes		MJD

CAMPO 3	LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIOS DE EDUCAR EN VALORES. TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE SE ENSEÑAN			CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIOS PARA EDUCAR EN VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS (JDM)	3.1.1.- El juego motor como medio para educar en valores		JVA
		3.1.2.- El deporte como medio para educar en valores		DVA
	3.2.- TIPOLOGIA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE SE ENSEÑAN (TJD)	3.2.1.- Tipología de los juegos que se enseñan (TJU)	3.2.1.1.- Juegos Predeportivos	JPR
			3.2.1.2.- Juegos Cooperativos	JCO
			3.2.1.3.- Juegos Tradicionales y Populares	JTR
			3.2.1.4.- Juegos Alternativos y adaptados	JAL
		3.2.2.- Tipología de los deportes que se enseñan (TDE)	3.2.2.1.- Deportes colectivos	DCO
			3.2.2.2.- Deportes individuales	DIN
			3.2.2.3.- Deportes de adversario	DAD

CAMPO 4	CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES		CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1.- VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES (VAT)	4.1.1.- Presencia y ausencia de valores y actitudes éticas en el alumnado de Educación Secundaria	VSE
		4.1.2.- Presencia y ausencia de valores y actitudes éticas en el alumnado universitario	VUN
	4.2.- VALORES A TRANSMITIR Y ADQUIRIR POR PARTE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO (VAU)	4.2.1.- Respeto	RES
		4.2.2.- Responsabilidad	RPO
		4.2.3.- Autoestima	AUT
		4.2.4.- Cooperación, Colaboración, Compañerismo	COL
		4.2.5.- Igualdad	IGU
		4.2.6.- Solidaridad	SOL
	4.3.- JERARQUIA DE VALORES A TRANSMITIR AL FUTURO PROFESORADO DE ESO		JER

CAMPO 5	INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. PROBLEMÁTICA PARA SU TRANSMISIÓN		CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- LA FAMILIA		SFA
	5.2.- LA ESCUELA (SES)	5.2.1.- El centro escolar como organización (SEO)	SEO
		5.2.2.- El profesorado de Educación Física	PEF
	5.3.- LOS IGUALES		SIG
	5.4.- LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN		SMC
	5.5.- LA COORDINACIÓN DE LOS DIFERENTES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN		CAS

CAMPO 6	PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA SU POSTERIOR TRANSMISIÓN AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		CÓDIGO
CATEGORÍAS	6.1.- PROPUESTA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO (PPR)	6.1.1.- Necesidad de formación del profesorado universitario en estrategias, técnicas y recursos para educar en valores	NFP
		6.1.2.- Actividades de formación inicial y permanente del profesorado	AFO
		6.1.3.- Compromiso personal del docente	CPD
	6.2.- PROPUESTAS PARA LOS CENTROS UNIVERSITARIOS (PCU)	6.2.1.- Coordinación del profesorado universitario	COP
		6.2.2.- Nuevo planteamiento didáctico de las asignaturas	PDI
		6.2.3.- Creación de nuevas asignaturas	NAS
	6.3.- PROPUESTAS PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA (PAD)	6.3.1.- Pacto global por la educación	PGE
		6.3.2.- Dignificación de la profesión docente	PDP

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 3º y 4º curso de los centros de Educación Secundaria Obligatoria, de la Comarca sevillana de Estepa.

El análisis del cuestionario se ha dividido en cinco 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 ESCOLAR

I.3.- PERFIL FAMILIAR Y SOCIAL

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

5.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

Los datos 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 3º y 4º.
- *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 qué 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.

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO I: PERFIL PERSONAL, ESCOLAR, FAMILIAR Y SOCIOCULTURAL DE LA MUESTRA

1.1.- PERFIL PERSONAL

1.1.1.1.- Género y Curso de la Muestra

	Chicos		Chicas		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
3º ESO	139	27,0	146	28,4	285	55,4
4º ESO	109	21,2	120	23,3	229	44,6
TOTALES	248	48,2	266	51,8	514	100,0

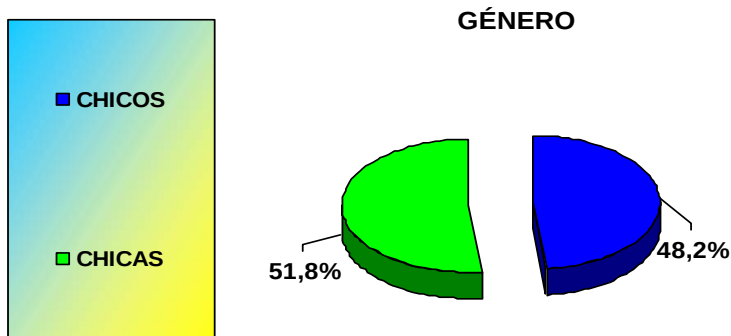
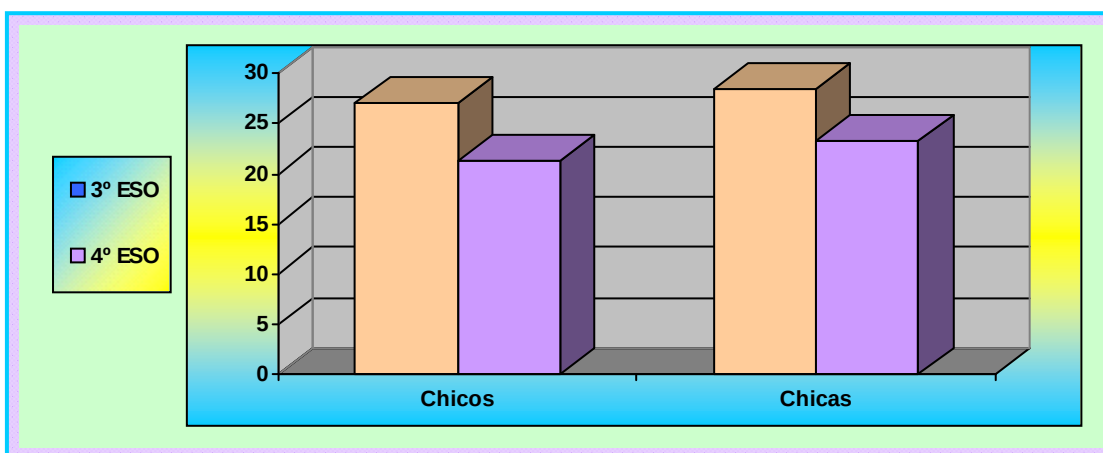


Tabla y Gráficos del ítem 1.1.1.1.- Distribución por curso y género de la Muestra

El número de participantes en nuestro trabajo es de 514 sujetos, de los cuales 248 son chicos (48,2%) y 266 son chicas (51,8%). En ambos cursos (3º y 4º ESO), el porcentaje de chicas es mayor al de chicos, siendo mayor el número de sujetos en 3º que en 4º ESO.

I.1.1.2.- Distribución de la muestra por edad y género

	Chicos		Chicas		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
13 años	0	,0	2	,8	2	,4
14 años	44	17,7	39	14,7	83	16,1
15 años	100	40,3	127	47,7	227	44,2
+15 años	104	41,9	98	36,8	202	39,3
TOTALES	248	100,0	266	100,0	514	100,0

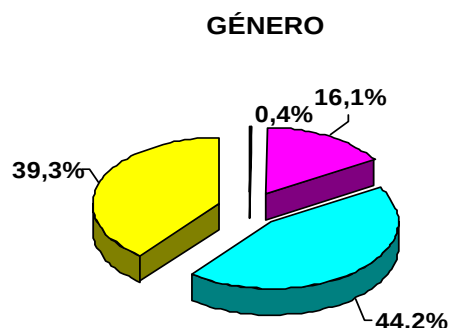
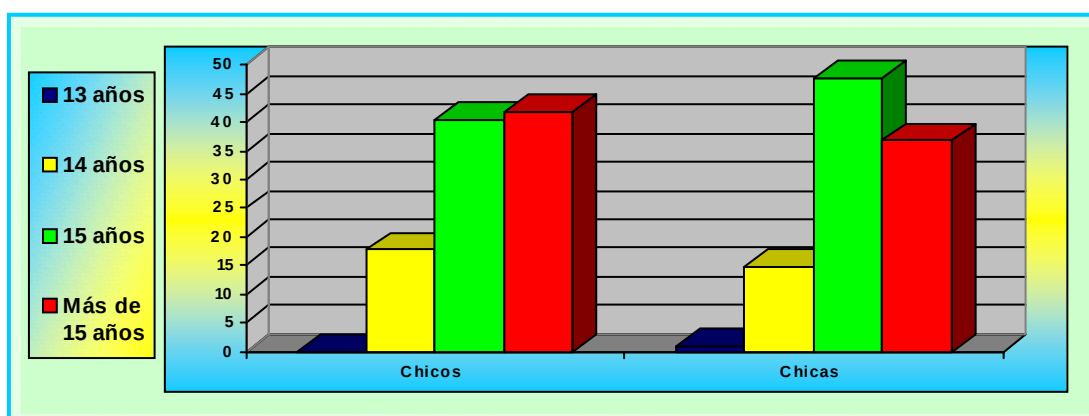


Tabla y Gráficos del ítem 1.1.2.- Distribución de la muestra por edad y género

Casi la mitad del alumnado (44,2%), tiene una edad de 15 años. Alrededor del 83,5% de la muestra tiene una edad de 15 años o más, que es la edad natural del alumnado de 4º ESO. De hecho, el porcentaje del alumnado con 14 años o menos, es solo del 16,5%. En los chicos, no hay ninguno con 13 años.

I.1.2.- PERFIL ESCOLAR

I.1.2.1.- Distribución del alumnado por centro y género

	Chicos		Chicas		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
IES HERRERA (Herrera)	47	9,1	44	8,6	91	17,7
IES OSTIPPO (Estepa)	85	16,5	79	15,4	164	31,9
IES CARLOS CANO (Pedrera)	34	6,6	52	10,1	86	16,7
IES SILENA (Gilena)	41	8,0	46	8,9	87	16,9
IES ATALAYA (Casariche)	41	8,0	45	8,8	86	16,7
TOTALES	248	48,2	266	51,8	514	100,0

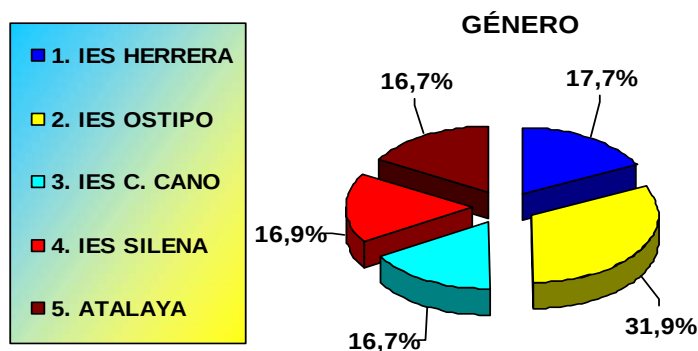
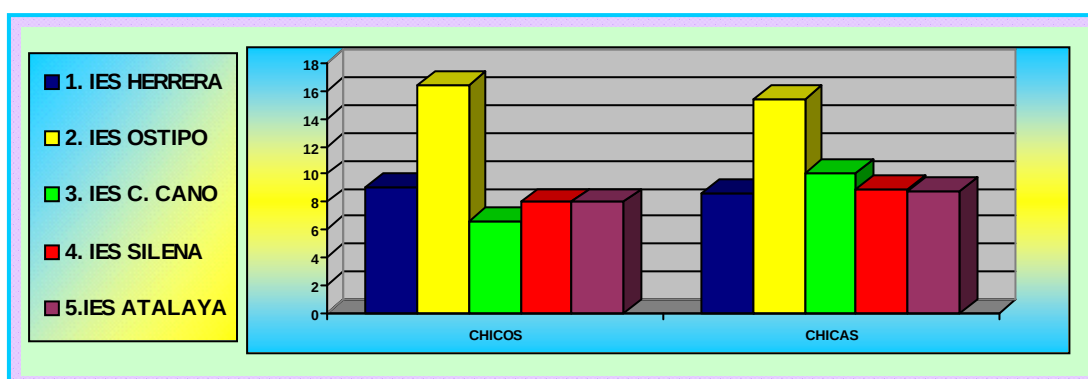


Tabla y Gráficos del ítem I.1.2.1.- Distribución del alumnado por centro y género

El mayor porcentaje de alumnos/as encuestados pertenece al IES Ostippo (Estepa), siendo el porcentaje de participación en el resto de centros muy similar, rondando el 17%.

Con respecto al género, es levemente mayor el número de chicos encuestados en los dos primeros centros, mientras que en los tres últimos centros es el número de chicas más elevado, sobre todo en el IES Carlos Cano de Pedrera donde se da la mayor diferencia entre ambos.

I.1.2.2.- Distribución por centro, curso y género

	CURSO-GÉNERO											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1. IES HERRERA (Herrera)	21	8,5	19	7,1	26	10,5	25	9,4	47	19,0	44	16,5
2. IES OSTIPPO (Estepa)	52	21,0	47	17,7	33	13,3	32	12,0	85	34,3	79	29,7
3. IES CARLOS CANO (Pedrera)	20	8,1	28	10,5	14	5,6	24	9,0	34	13,7	52	19,5
4. IES SILENA (Gilena)	19	7,7	28	10,5	22	8,9	18	6,8	41	16,5	46	17,3
5. IES ATALAYA (Casariche)	27	10,9	24	9,0	14	5,6	21	7,9	41	16,5	45	16,9
TOTALES	139	56,0	146	54,9	109	44,0	120	45,1	248	100,0	266	100,0

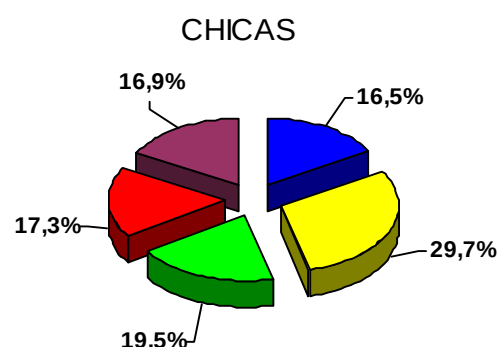
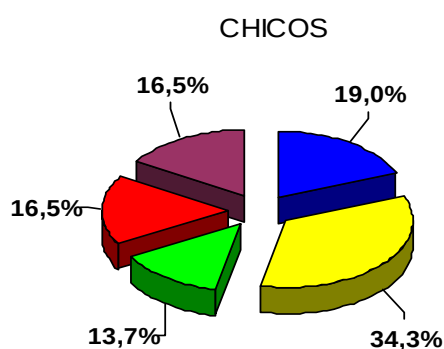
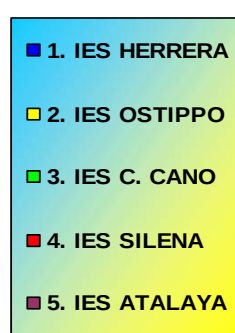
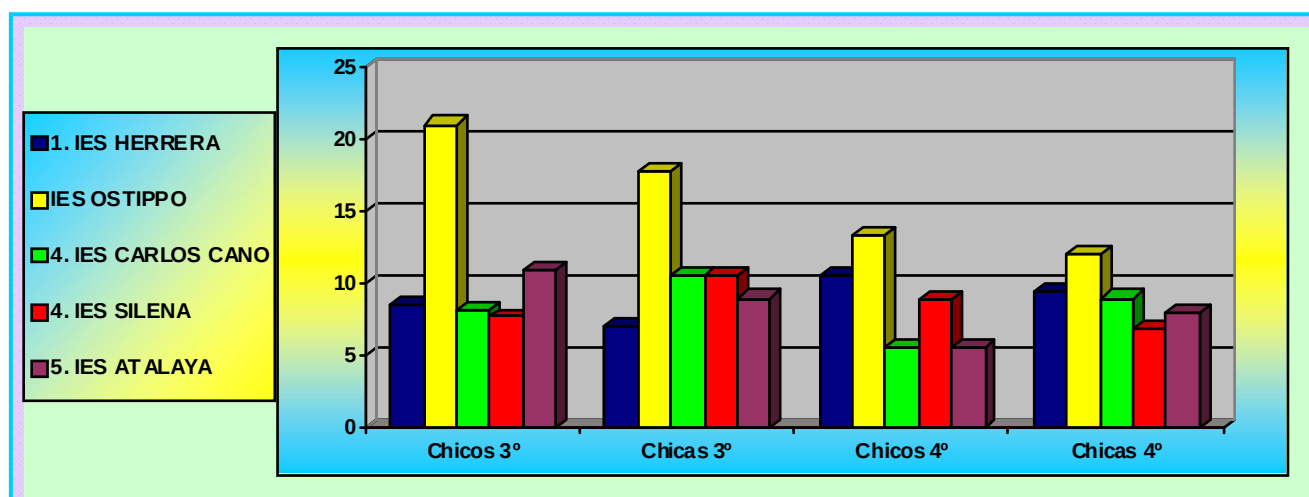


Tabla y Gráficos del ítem I.1.2.2.- Distribución por centro, curso y género

El centro donde más alumnados han sido encuestados, el IES Ostippo, se muestra una mayor diferencia entre el número de chicos y chicas que cursan 3º ESO y los que cursan 4º ESO. En el resto de centros, las diferencias entre ambos cursos son menos significativas.

I.1.3.- PERFIL FAMILIAR Y SOCIAL

I.1.3.1.- Profesión del padre

	CURSO-GÉNERO											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Agricultor, albañil, camionero,...	62	25,0	58	21,8	50	20,2	54	20,3	112	45,2	112	42,1
Encargado del hogar	1	,4	1	,4	0	,0	0	,0	1	,4	1	,4
Funcionario, militar, maestro, empleado,...	12	4,8	16	6,0	14	5,6	12	4,5	26	10,5	28	10,5
Profesiones liberales: médico, abogado,...	5	2,0	5	1,9	1	,4	1	,4	6	2,4	6	2,3
Jubilado	2	,8	2	,8	1	,4	3	1,1	3	1,2	5	1,9
En paro	8	3,2	13	4,9	6	2,4	10	3,8	14	5,6	23	8,6
Negocio propio (pequeña-mediana empresa, tienda,...)	30	12,1	18	6,8	15	6,0	25	9,4	45	18,1	43	16,2
Otros	18	7,3	33	12,4	22	8,9	15	5,6	40	16,1	48	18,0
TOTALES	139	56,0	146	54,9	109	44,0	120	45,1	248	100,0	266	100,0

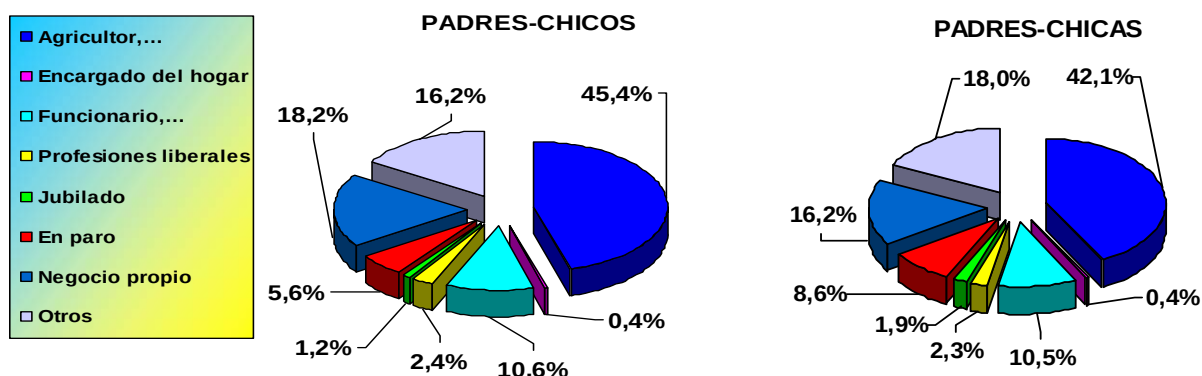


Tabla y Gráfico del ítem I.1.3.1.- Profesión del padre

En la tabla podemos apreciar que la mayoría de los padres del alumnado encuestado, su ocupación es de “agricultor, albañil, camionero,...”, destacando los padres de los chicos de 3º ESO con un 45,4%. La segunda profesión más elegida, a bastante distancia de la anterior, es “otros” y “negocio propio” con un 18% y 16% respectivamente.

El resto de profesiones, se muestran en menor proporción. Solo un 0,4% de padres están “encargados del hogar”. El porcentaje de padres “en paro”, ronda el 5,6% de los chicos y 8,6% de las chicas. El número de “jubilados” es muy bajo, sólo el 1,2% entre los padres de los chicos y el 1,9% en el de las chicas.

I.1.3.2.- Frecuencia de práctica deportiva del padre

	CURSO-GÉNERO											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	65	26,2	66	24,8	48	19,4	53	19,9	113	45,6	119	44,7
Alguna vez al mes	37	14,9	41	15,4	30	12,1	37	13,9	67	27,0	78	29,3
Una o dos veces a la semana	13	5,2	14	5,3	13	5,2	13	4,9	26	10,5	27	10,2
Más de dos veces a la semana	24	9,7	25	9,4	18	7,3	16	6,0	42	16,9	41	15,4
TOTALES	139	56,0	146	54,9	109	44,0	120	45,1	248	100,0	266	100,0

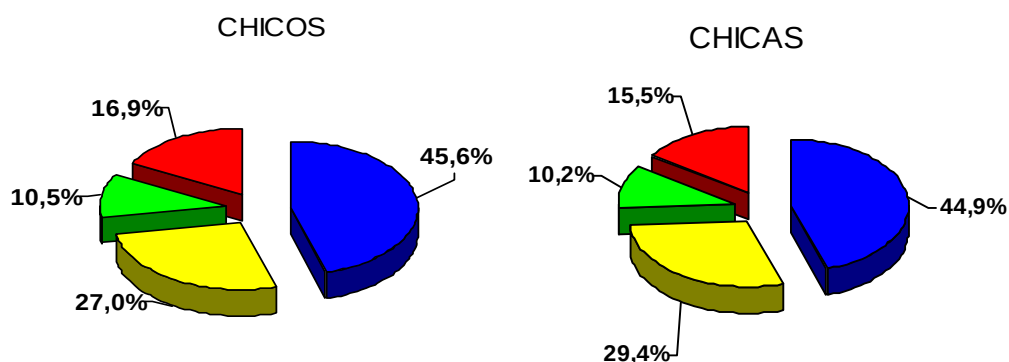
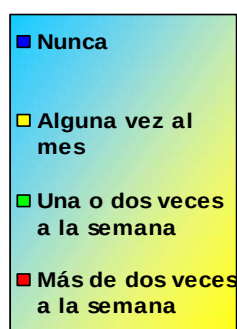
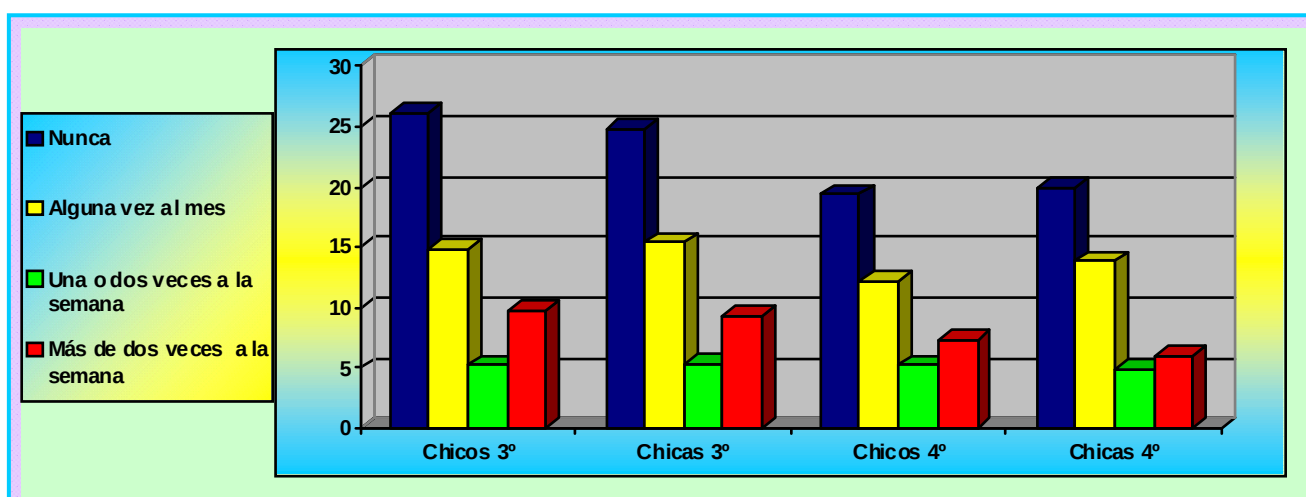


Tabla y Gráfico del ítem I.1.3.2.- Frecuencia de práctica deportiva del padre

El 45% de los padres de nuestro alumnado encuestado no practica “nunca” deporte, mientras que alrededor del 28% lo hace “alguna vez al mes”. Esto nos hace plantearnos la idea de que no será precisamente positiva, la influencia de los padres sobre el desarrollo de unos hábitos deportivos en sus hijos e hijas. Solo 16,9% de los padres de los chicos y el 15,5% de las chicas lo practica “más de dos veces por semana”.

I.1.3.3.- Personas con quien realiza la práctica deportiva el padre

	CURSO-GÉNERO											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
No practica	64	25,8	66	24,8	48	19,4	55	20,7	112	45,2	121	45,5
Solo	27	10,9	31	11,7	19	7,7	26	9,8	46	18,5	57	21,4
Con sus amigos/as	27	10,9	24	9,0	21	8,5	20	7,5	48	19,4	44	16,5
Con su familia	21	8,5	23	8,6	21	8,5	19	7,1	42	16,9	42	15,8
Con otras personas	0	,0	1	,4	0	,0	0	,0	0	,0	1	,4
TOTALES	139	56,0	146	53,9	109	44,0	120	45,1	248	100,0	266	100,0

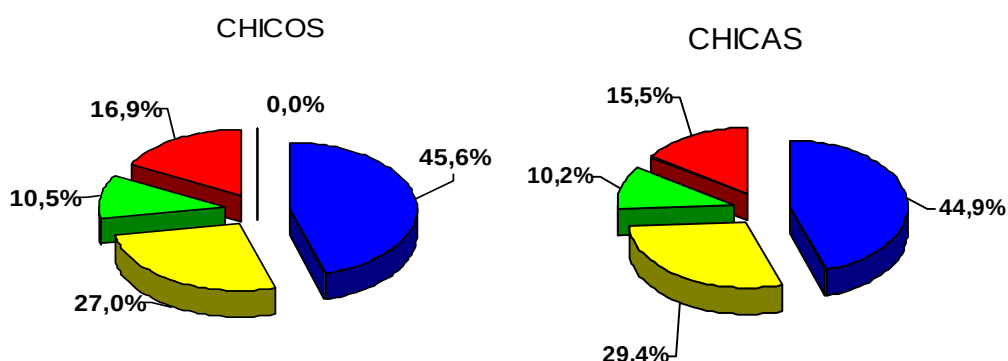
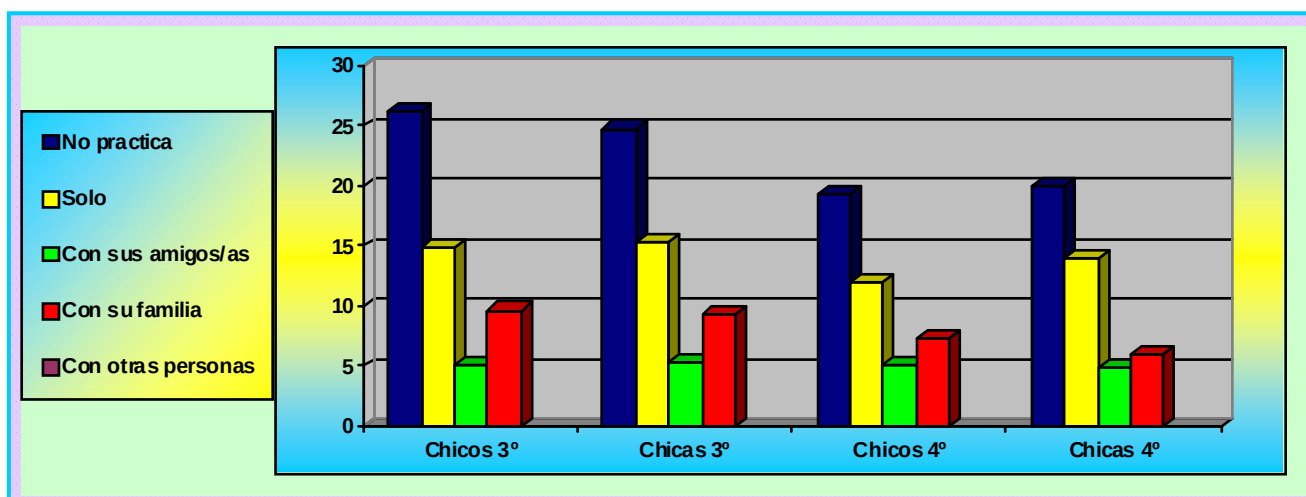


Tabla y Gráfico del ítem I.1.3.3.- Personas con quien realiza la práctica deportiva el padre

La opción de respuesta más elegida es “*nunca*”. Aquellos que practican deporte, lo hacen mayoritariamente “*solos*” (27% de los padres de chicos y 29,4% de las chicas). Seguidamente, junto “*con sus amigos/as*” y “*con su familia*”, son el resto de opciones elegidas. Solo el 0,4% de los padres de chicas lo hacen “*con otras personas*”. En el alumnado de 3º ESO, los porcentajes son mayores con respecto al alumnado de 4º ESO.

I.1.1.3.4.- Profesión de la madre

	CURSO-GÉNERO											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Agricultor, albañil, camionero,...	7	2,8	9	3,4	7	2,8	7	2,6	14	5,6	16	6,0
Encargado del hogar	73	29,4	67	25,2	62	25,0	60	22,6	135	54,4	127	47,7
Funcionario, militar, maestro, empleado,...	17	6,9	11	4,1	8	3,2	14	5,3	25	10,1	25	9,4
Profesiones liberales: médico, abogado,...			9	3,4			1	,4			10	3,8
Jubilado	0	,0	1	,4	1	,4	0	,0	1	,4	1	,4
En paro	7	2,8	8	3,0	6	2,4	11	4,1	13	5,2	19	7,1
Negocio propio (pequeña-mediana empresa, tienda,...)	15	6,0	14	5,3	13	5,2	11	4,1	28	11,3	25	9,4
Otros	19	7,7	27	10,2	12	4,8	16	6,0	31	12,5	43	16,2
TOTALES	139	56,0	146	54,9	109	44,0	120	45,1	248	100,0	266	100,0

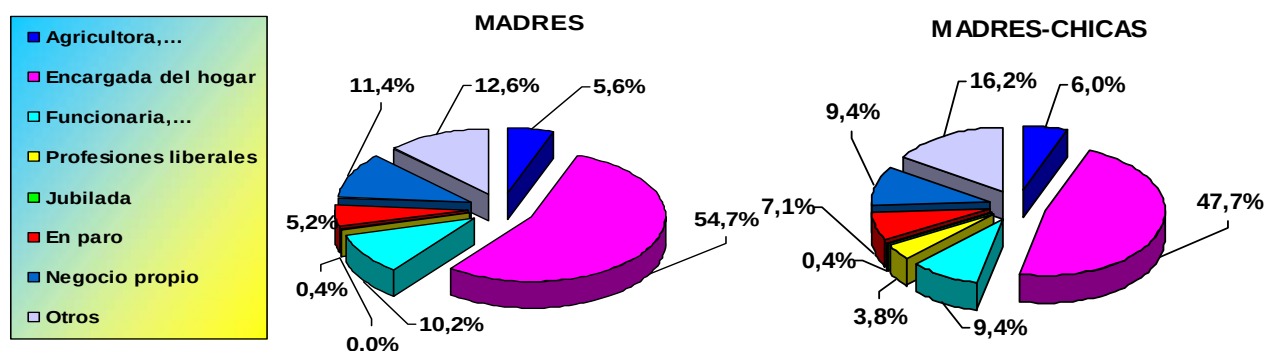


Tabla y Gráfico del ítem I.1.1.3.4.- Profesión de la madre

En la tabla podemos apreciar que en la mayoría de las madres del alumnado encuestado, su ocupación es de “*encargada del hogar*”, destacando los padres de los chicos con un 54,4%. La segunda profesión más elegida, a bastante distancia de la anterior, es “*otros*” y “*negocio propio*”.

El resto de profesiones, se muestran en menor proporción, destacando solo un 0,4% de madres “*jubiladas*” y solo un 3,8 % de las madres de chicas ejercen “*profesiones liberales*”. El porcentaje de madres “*en paro*”, ronda el 5,2% de los chicos y 7,1% de las chicas.

I.1.3.5.- Frecuencia de práctica deportiva de la madre

	CURSO-GÉNERO											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	69	27,8	64	24,1	63	25,4	59	22,2	134	53,2	123	46,2
Alguna vez al mes	32	12,9	43	16,2	19	7,7	33	12,4	51	20,6	76	28,6
Una o dos veces a la semana	21	8,5	15	5,6	16	6,5	9	3,4	37	14,9	24	9,0
Más de dos veces a la semana	17	6,9	23	8,6	11	4,4	18	6,8	28	11,3	41	15,4
TOTALES	139	56,0	146	54,9	109	44,0	120	45,1	248	100,0	266	100,0

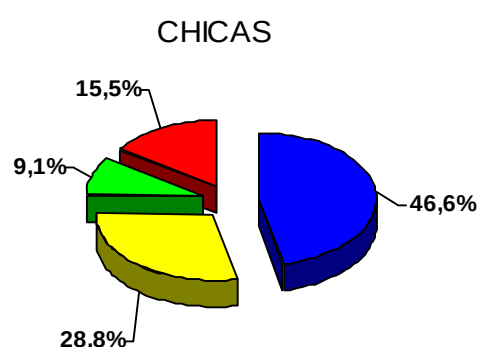
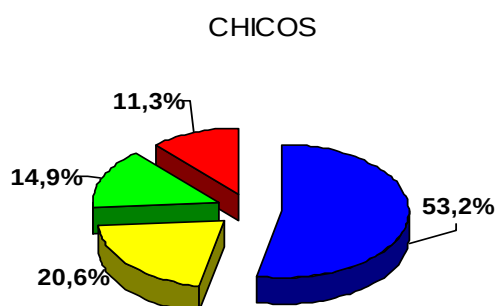
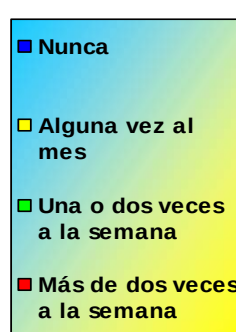
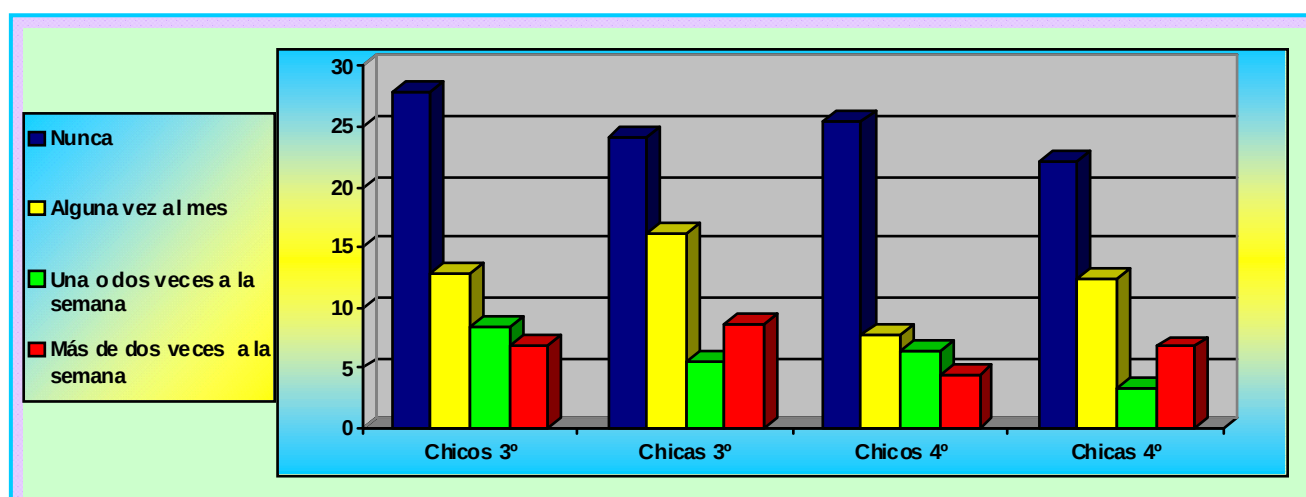


Tabla y Gráfico del ítem I.1.3.5.- Frecuencia de práctica deportiva de la madre

Un elevado porcentaje de madres de alumnos/as no practican “nunca” deporte, destacando en los chicos un 53,2%. Mientras que alrededor del 28% de las madres de las chicas hace deporte “*alguna vez al mes*”. Solo 11,3% de los padres de los chicos y el 15,5% de las chicas suelen practicar “*más de dos veces por semana*”.

I.1.3.6.- Personas con quien realiza la práctica deportiva tu madre

	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
No practica	64	25,8	66	24,8	48	19,4	55	20,7	112	45,2	121	45,5
Solo	27	10,9	31	11,7	19	7,7	26	9,8	46	18,5	57	21,4
Con sus amigos/as	27	10,9	24	9,0	21	8,5	20	7,5	48	19,4	44	16,5
Con su familia	21	8,5	23	8,6	21	8,5	19	7,1	42	16,9	42	15,8
Con otras personas	0	,0	1	,4	0	,0	0	,0	0	,0	1	,4
TOTALES	139	56,0	146	54,9	109	44,0	120	45,1	248	100,0	266	100,0

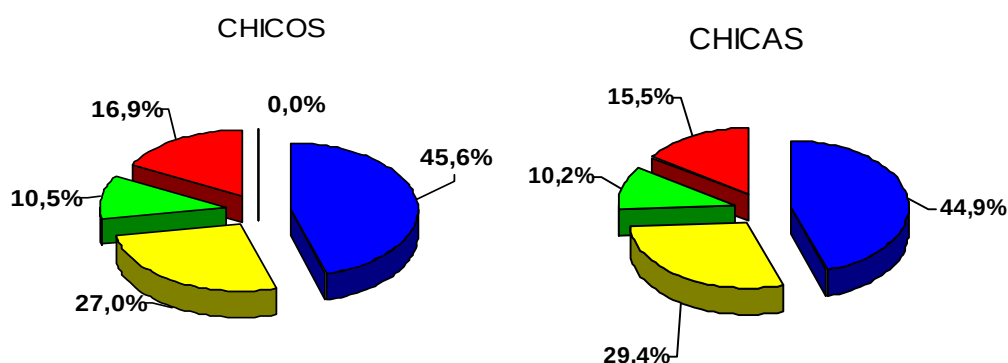
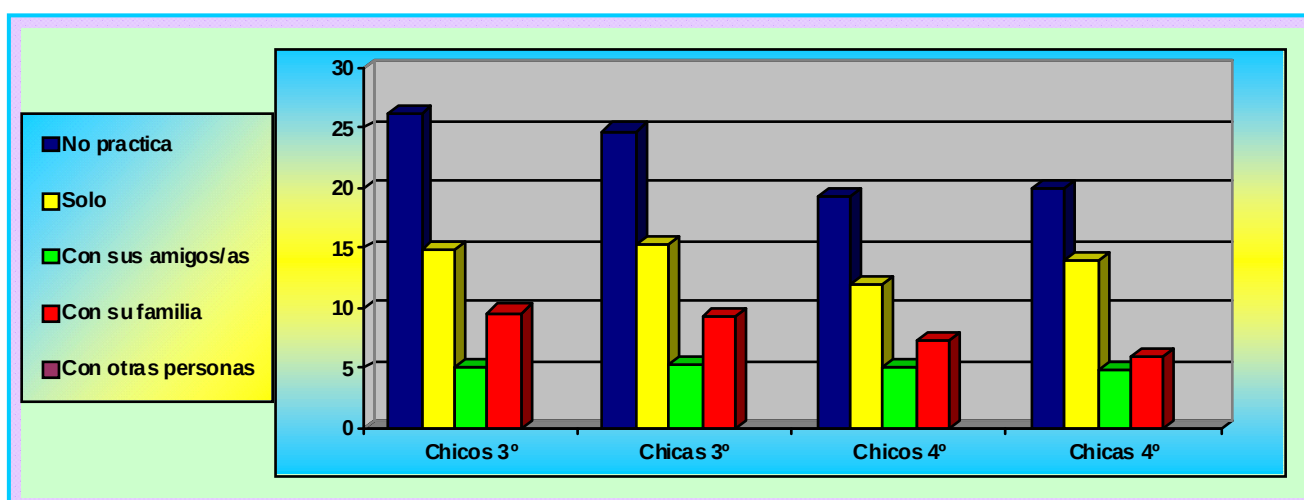


Tabla y Gráfico del ítem I.1.3.6.- Personas con quien realiza la práctica deportiva tu madre

De nuevo, el mayor porcentaje corresponde a aquellas madres que no practican “nunca” deporte (alrededor del 45%). Al igual que ocurría con los padres del alumnado, dentro de aquellas personas que practican, el 27% en chicos y 29,4 % lo hacen “solas” y en menor proporción, se encuentran aquellas mujeres que lo hacen “con sus amigos/as”.

I.1.3.7.- Frecuencia de práctica deportiva de los hermanos/as

	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	30	12,1	34	12,8	27	10,9	29	10,8	57	23,0	61	22,9
Alguna vez al mes	34	13,7	19	7,1	26	10,5	23	8,6	60	24,2	42	15,8
Una o dos veces a la semana	28	11,3	42	15,8	20	8,1	27	10,2	48	19,4	69	25,9
Más de dos veces a la semana	47	19,0	51	19,2	36	14,5	41	15,4	83	33,5	92	34,6
TOTALES	139	56,0	146	54,9	109	44,0	120	45,1	248	100,0	266	100,0

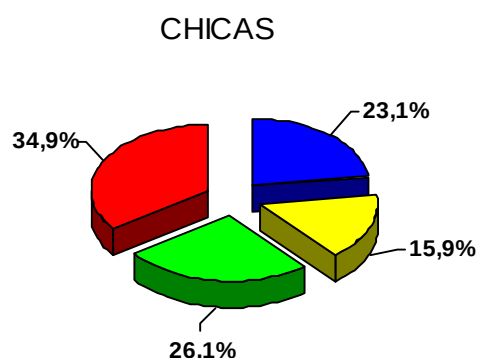
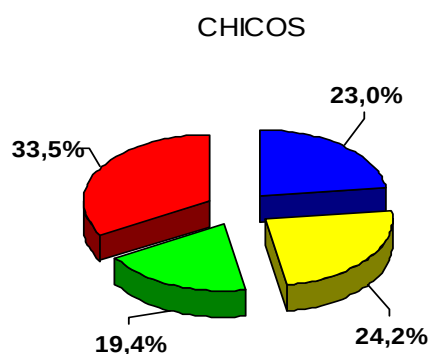
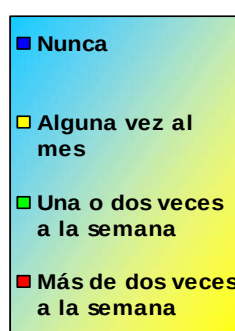
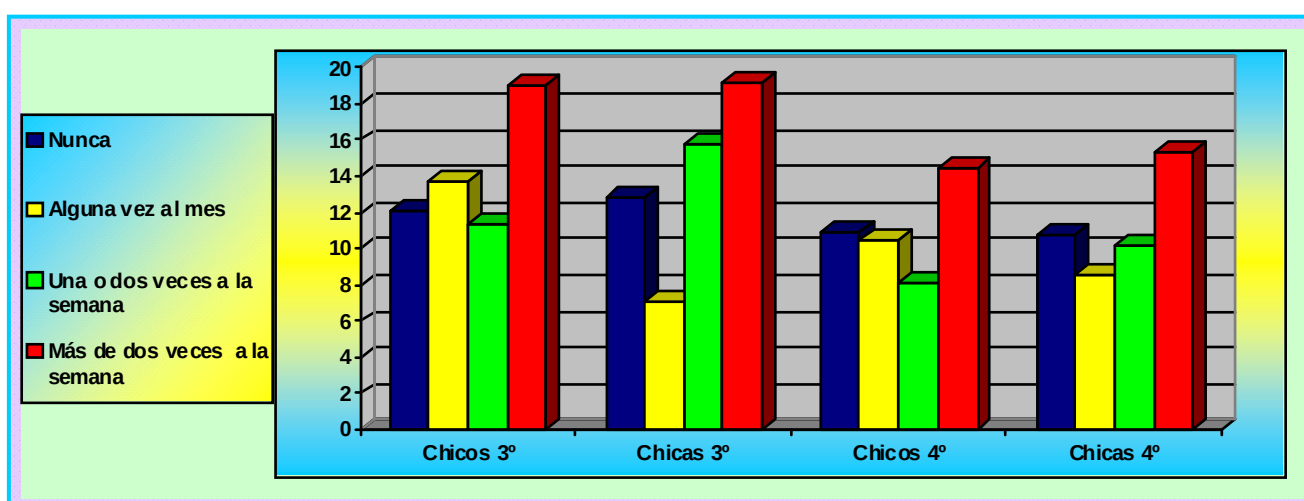


Tabla y Gráfico del ítem I.1.3.7.- Frecuencia de práctica deportiva de los hermanos y hermanas

A pesar de la diversidad de respuesta, es una noticia positiva, observar cómo el mayor porcentaje se da en aquellos hermanos/as de nuestro alumnado que “*más de dos a la semana*” practican deporte. Pero también preocupa que alrededor de un 23% de los hermanos/as, “*nunca*” realicen prácticas deportivas. Los hermanos/as de los chicos, y sobre todo de aquellos que cursan 3º ESO, suelen hacer más deporte que los hermanos/as de las chicas.

I.1.3.8.- Personas con quien realiza la práctica deportiva los hermanos/as

	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
No practica	30	12,1	34	12,8	27	10,9	28	10,5	57	23,0	62	23,3
Solo	10	4,0	8	3,0	5	2,0	9	3,4	15	6,0	17	6,4
Con sus amigos/as	86	34,7	96	36,1	66	26,6	71	26,7	152	61,3	167	62,8
Con otros familiares	13	5,2	8	3,0	11	4,4	11	4,1	24	9,7	19	7,1
Otras personas	0	,0	0	,0	0	,0	1	,4	0	,0	1	,4
TOTALES	139	56,0	146	54,9	109	44,0	120	45,1	248	100,0	266	100,0

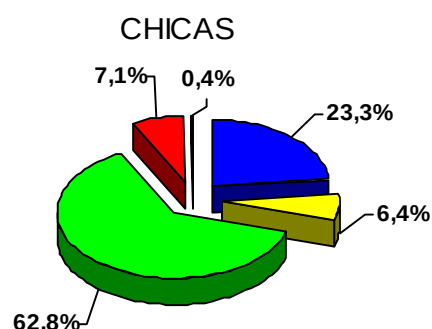
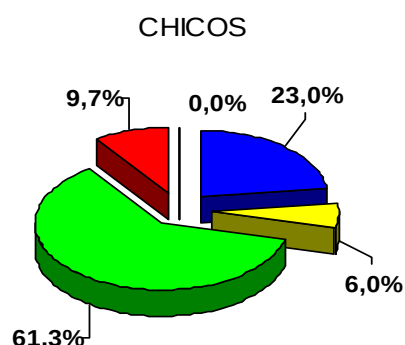
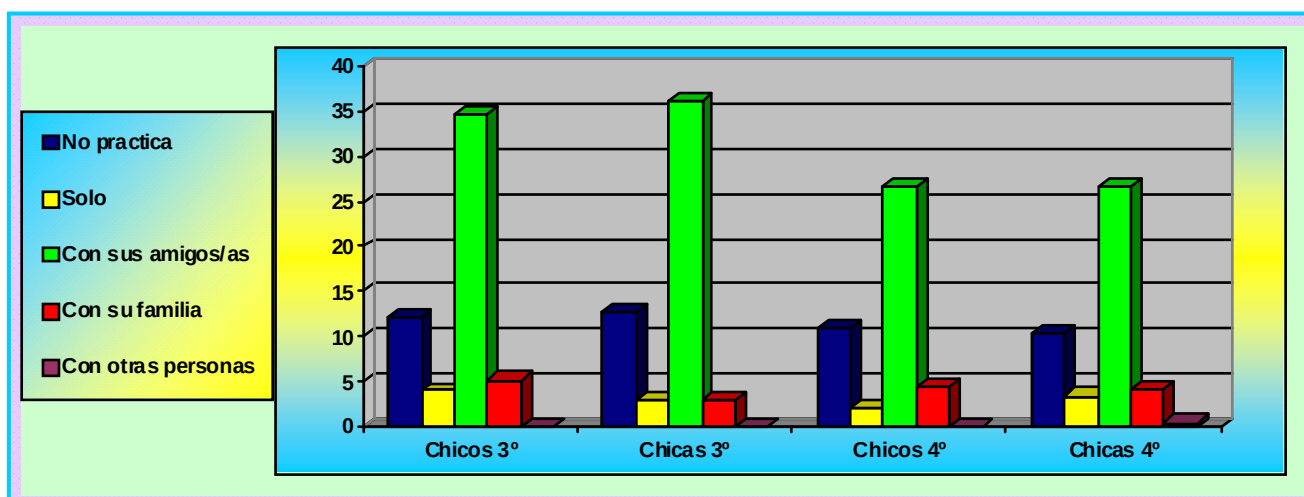


Tabla y Gráfico del ítem I.1.3.8.- Personas con quien realiza la práctica deportiva los hermanos/as

De forma mayoritaria, más del 60% de los hermanos/as de nuestro alumnado, hace deporte "con sus amigos/as". Seguidamente, con un 23% o "no practican deporte" o lo hacen "con su familia" (9,7 y 7,1% respectivamente). Por ello, deducimos que la mayor influencia que se da sobre el alumnado de 3º y 4º ESO, viene dada del grupo de los iguales.

I.1.3.9.- Frecuencia de práctica deportiva de los amigos/as

	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	3	1,2	7	2,6	6	2,4	7	2,6	9	3,6	14	5,3
Alguna vez al mes	7	2,8	37	13,9	11	4,4	31	11,7	18	7,3	68	25,6
Una o dos veces a la semana	15	6,0	59	22,2	18	7,3	43	16,2	33	13,3	102	38,3
Más de dos veces a la semana	114	46,0	43	16,2	74	29,8	39	14,7	188	75,8	82	30,8
TOTALES	139	56,0	146	54,9	109	44,0	120	45,1	248	100,0	266	100,0

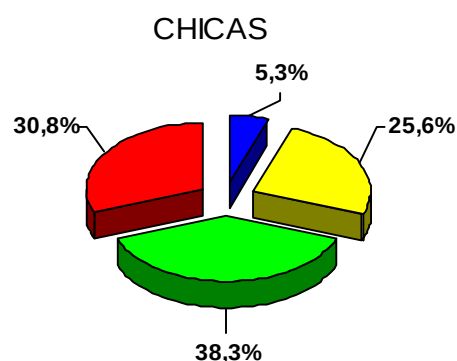
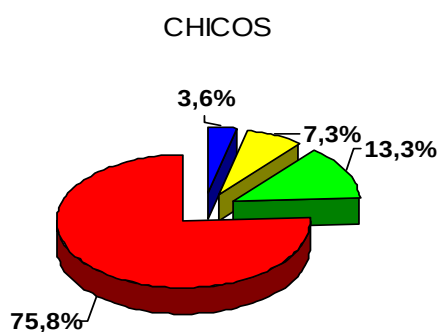
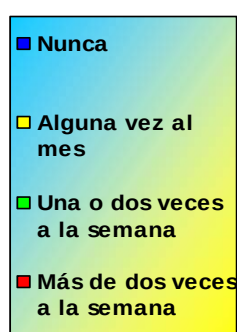
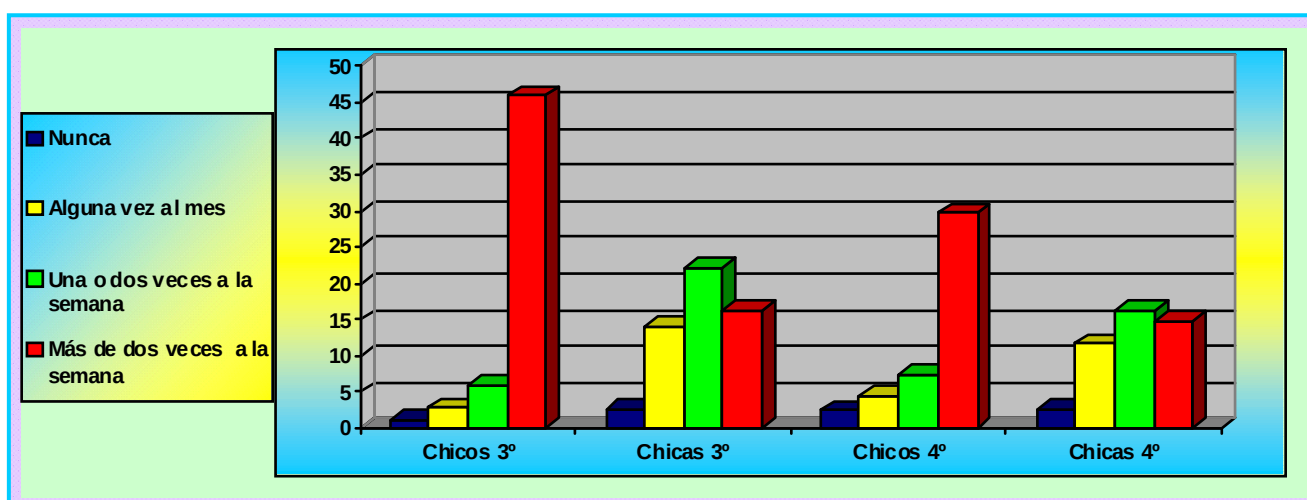


Tabla y Gráfico del ítem I.1.3.9.- Frecuencia de práctica deportiva de los amigos/as

Es en éste ítem, es donde más diferencias aparecen en las respuestas de chicos y chicas, ya que el 75% de los amigos/as de los chicos realizan deporte “*más de dos veces a la semana*”, por sólo el 30,8% de las amistades de las chicas. Para ellas, la respuesta mayoritaria corresponde a una frecuencia menor de práctica (un 38,3% hace deporte “*una o dos veces por semana*”).

I.1.3.10.- Personas con quien realiza la práctica deportiva los amigos/as

	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
No practica	3	1,2	7	2,6	5	2,0	7	2,6	8	3,2	14	5,3
Solo	7	2,8	6	2,3	0	,0	3	1,1	7	2,8	9	3,4
Con sus amigos/as	128	51,6	130	48,9	102	41,1	109	41,0	230	92,7	239	89,8
Con otros familiares	0	,0	3	1,1	2	,8	1	,4	2	,8	4	1,5
Otras personas	1	,4	0	,0	0	,0	0	,0	1	,4	0	,0
TOTALES	139	56,0	146	54,9	109	44,0	120	45,1	248	100,0	266	100,0

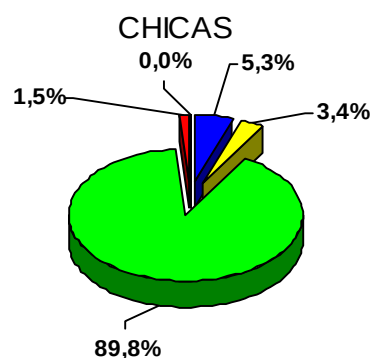
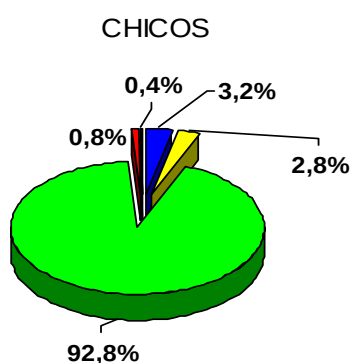
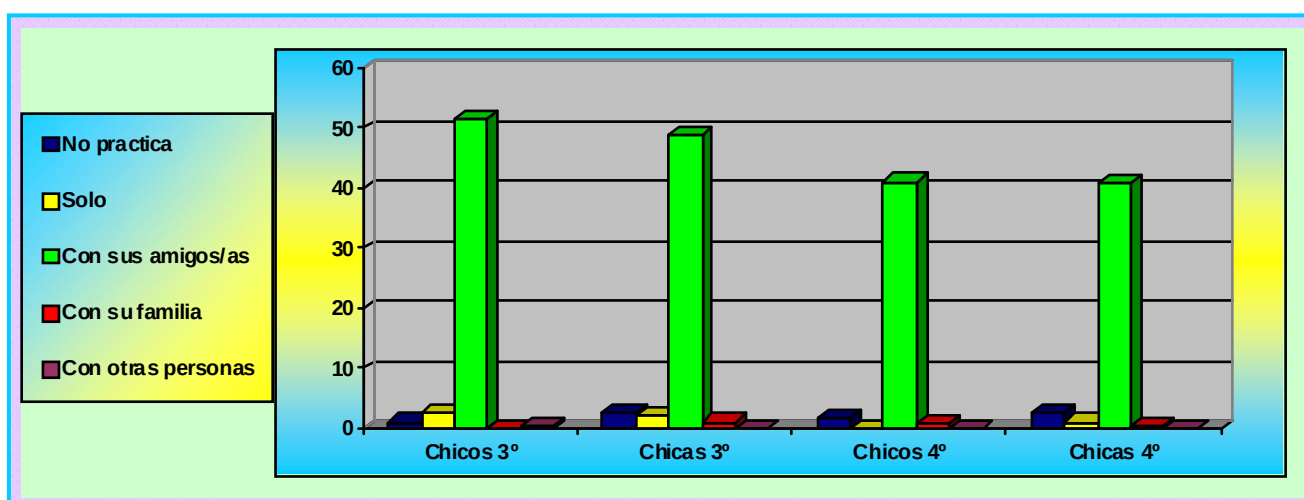


Tabla y Gráfico del ítem I.1.3.10.- Personas con quien realiza la práctica deportiva los amigos/as

No cabe duda ante las respuestas analizadas, que los propios amigos/as realizan práctica deportiva “*con sus propios amigos/as*”. El 92,8% de los chicos y el 89,8% de las chicas así lo creen. De nuevo se demuestra, como la mayor influencia se da por el grupo de los iguales. Muy pocos amigos/as realizan práctica deportiva “*solos*” o “*con su familia*”.

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

ITEM II.1: Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gustan

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	1	,7	4	2,7	3	2,8	4	3,3	4	1,6	8	3,0
Casi nada de acuerdo	3	2,2	3	2,1	3	2,8	6	5,0	6	2,4	9	3,4
Poco de acuerdo	21	15,1	22	15,1	17	15,6	21	17,5	38	15,3	43	16,2
Algo de acuerdo	37	26,6	41	28,1	36	33,0	37	30,8	73	29,4	78	29,3
Bastante de acuerdo	31	22,3	47	32,2	39	35,8	38	31,7	70	28,2	85	32,0
Totalmente de acuerdo	46	33,1	29	19,9	11	10,1	14	11,7	57	23,0	43	16,2
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

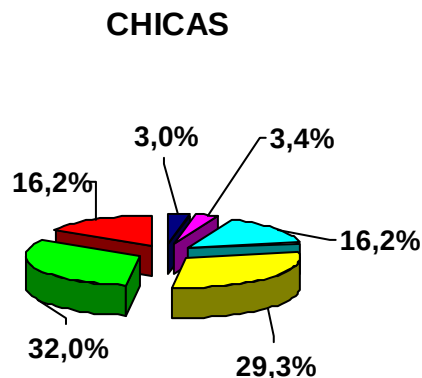
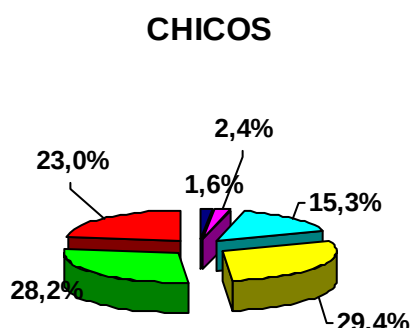
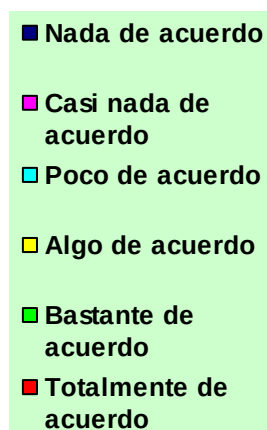
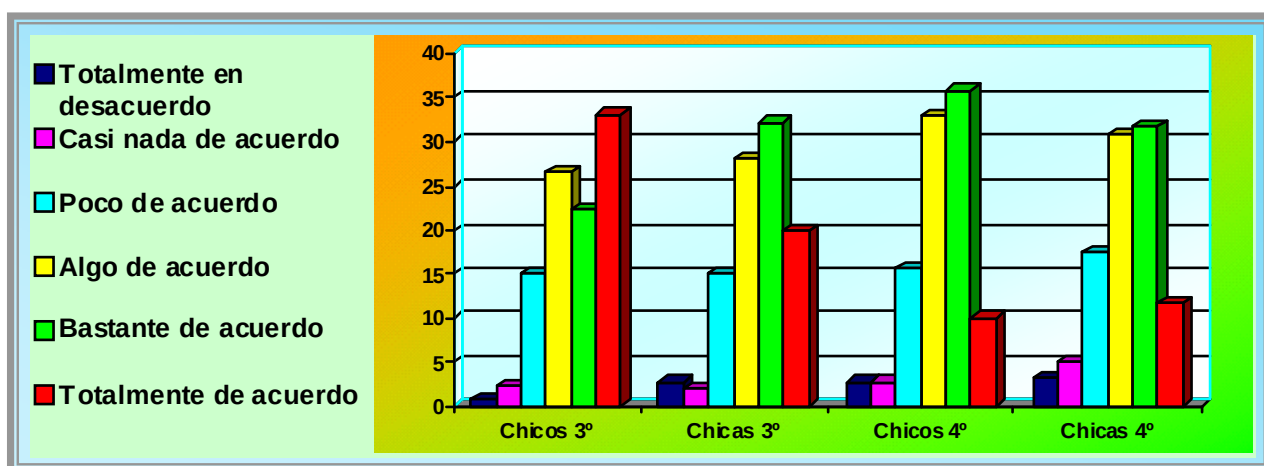


Tabla y Gráficos del ITEM 1: Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gustan

Como podemos apreciar en la tabla y en las gráficas, la opción más escogida recae en la alternativa “*totalmente de acuerdo*”, presentando las cotas más elevadas entre el alumnado de 3º ESO (33,1% en los chicos y 32,2% en las chicas), mientras la respuesta más elegida en 4º ESO es “*bastante de acuerdo*”, con porcentajes similares a los anteriores (35,8% en los chicos y 31,7% en las chicas). Así mismo, apreciamos que las opciones de respuesta negativas (“*totalmente en desacuerdo*”, “*casi nada de acuerdo*”) representan porcentajes muy bajos de la muestra encuestada. Tanto en chicos como en chicas, en ninguno de los casos supera el 7% del porcentaje acumulado, siendo superior el dato entre total de chicas (6,4%), que en el total de los chicos (4%).

Llama la atención, la diferencia de interés por los juegos y deportes en las clases de Educación física por parte de los chicos, entre 3º y 4º de ESO. Mientras en 3º ESO, el 33,1% de los chicos, está “*totalmente de acuerdo*”, solo el 10,1% lo está en 4º de ESO. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,001.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,557(a)	5	,001
Razón de verosimilitudes	21,469	5	,001
Asociación lineal por lineal	10,219	1	,001
N de casos válidos	514		

Del 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 que 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 identificamos con la afirmación de García Ferrando (1993) 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*”.

ITEM II.2: Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	29	20,9	26	17,8	18	16,5	35	29,2	47	19,0	61	22,9
Casi nada de acuerdo	28	20,1	44	30,1	29	26,6	28	23,3	57	23,0	72	27,1
Poco de acuerdo	27	19,4	16	11,0	25	22,9	26	21,7	52	21,0	42	15,8
Algo de acuerdo	24	17,3	34	23,3	14	12,8	15	12,5	38	15,3	49	18,4
Bastante de acuerdo	14	10,1	16	11,0	15	13,8	10	8,3	29	11,7	26	9,8
Totalmente de acuerdo	17	12,2	10	6,8	8	7,3	6	5,0	25	10,1	16	6,0
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

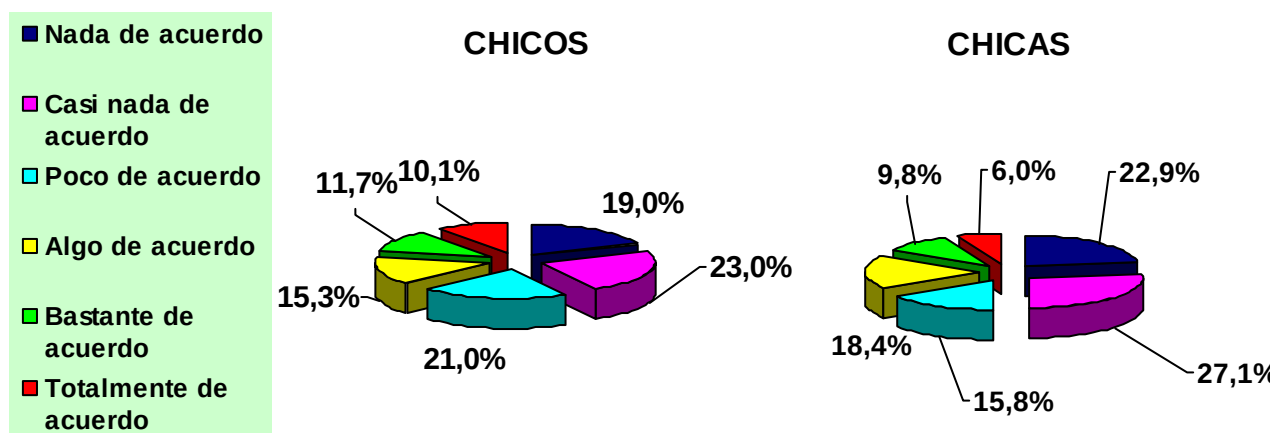
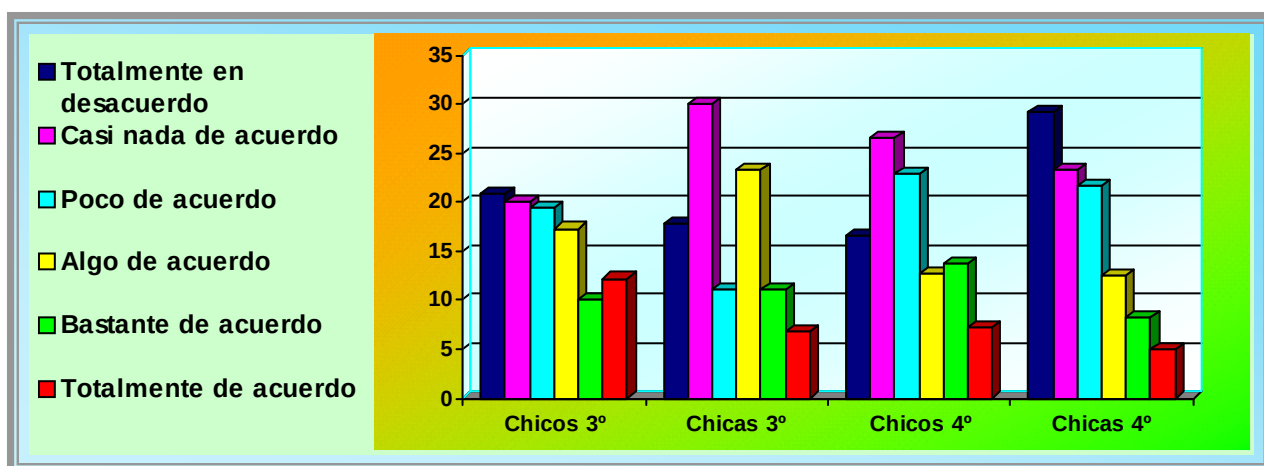


Tabla y Gráficos del ITEM II.: Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física

Como podemos apreciar en la tabla y gráficas, se muestra como las opciones “*nada de acuerdo*” o “*casi nada de acuerdo*” son las preferidas por los chicos de 3º de ESO a la pregunta sobre si se da demasiada teoría en las clases de Educación Física. (20,9% y 20,1% en chicos, siendo en chicas del 17,8% y 30,1%). Mientras que los chicos de 4º de ESO, contestan más las opciones “*casi nada de acuerdo*” (26,6%) y “*poco de acuerdo*” (22,9%).

En cambio, llama la atención, el que las chicas de 3º ESO, muestren una gran disparidad en sus respuestas, siendo las dos opciones más elegidas, la opción “*casi nada de acuerdo*” (30,1%) y “*algo de acuerdo*” (23,3%).

En el global de los chicos encuestados, el 23%, junto con el 27,1% de las chicas, responden la opción “*casi nada de acuerdo*” en que se dé demasiada teoría en clase de Educación Física, mientras la opción minoritaria es la respuesta “*totalmente de acuerdo*”.

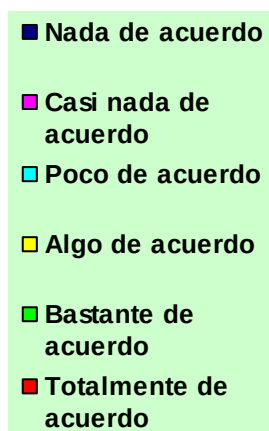
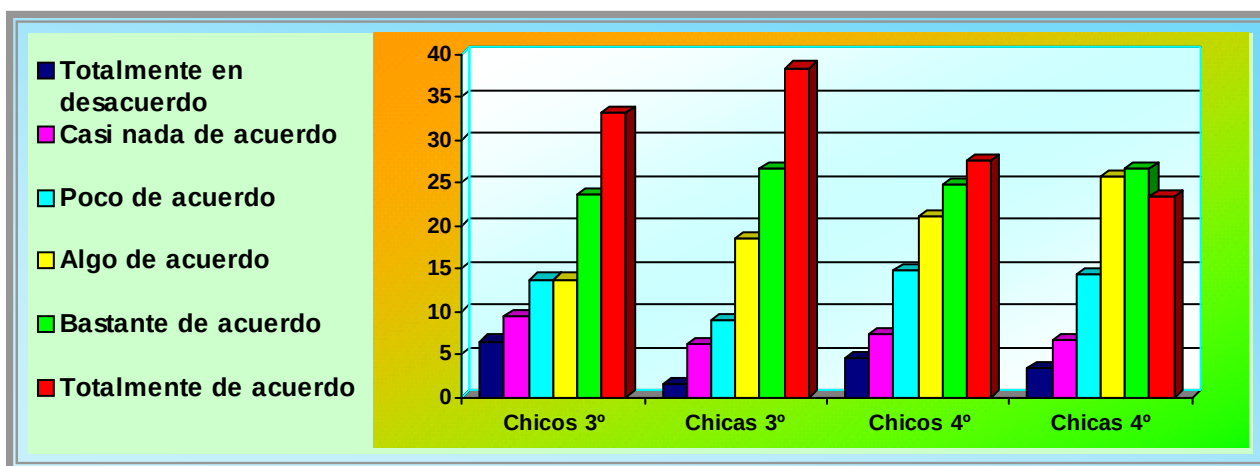
Los datos que se desprenden de este ítem, ponen de manifiesto que el colectivo encuestado no siente tener excesivas horas teóricas en el aula, puesto que un porcentaje mayoritario de éstos se muestra “*nada de acuerdo*” o “*casi nada de acuerdo*” a la cuestión sobre si se da demasiada teoría en clase de Educación Física. Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni por curso, ni por género.

Con referencia a la teoría en las clases de Educación Física y el uso de libros de texto, comentar el artículo de Delgado, Medina Casaubón y Barrera (1992), donde presentan que el 66% de los encuestados opina que es adecuada la teoría presentada en el libro. Las clases teóricas o utilizar un vídeo pueden ser recursos de un día, pero, en nuestra opinión, aleja la docencia del objeto fundamental de esta asignatura que es la educación a través del movimiento (Parlebas, 1989).

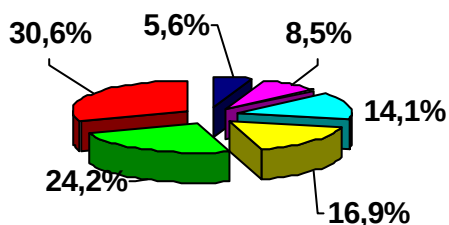
Nos identificamos con la opinión de Saénz López-Buñuel (2000), cuando dice que “*En muchos centros es la única área de conocimiento que tiene aula propia: la pista polideportiva. El problema de esta instalación es que está al aire libre y esta razón justifica la necesidad de un gimnasio cubierto. La realidad de muchos colegios, particularmente en Andalucía, es que no disponen de instalación cubierta, lo cual supone un problema para impartir determinados contenidos como la expresión corporal y, sobre todo, que se pierden numerosas sesiones por culpa de las condiciones meteorológicas. Cuando no se dispone de gimnasio, los días de lluvia, de frío intenso o de excesivo calor, nos obligan a trasladar la clase de Educación Física al aula y se nos plantea el problema de qué hacer*”.

ITEM II.3: En las clases de Educación Física aprendo nuevos juegos y deportes que no conozco

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	9	6,5	2	1,4	5	4,6	4	3,3	14	5,6	6	2,3
Casi nada de acuerdo	13	9,4	9	6,2	8	7,3	8	6,7	21	8,5	17	6,4
Poco de acuerdo	19	13,7	13	8,9	16	14,7	17	14,2	35	14,1	30	11,3
Algo de acuerdo	19	13,7	27	18,5	23	21,1	31	25,8	42	16,9	58	21,8
Bastante de acuerdo	33	23,7	39	26,7	27	24,8	32	26,7	60	24,2	71	26,7
Totalmente de acuerdo	46	33,1	56	38,4	30	27,5	28	23,3	76	30,6	84	31,6
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

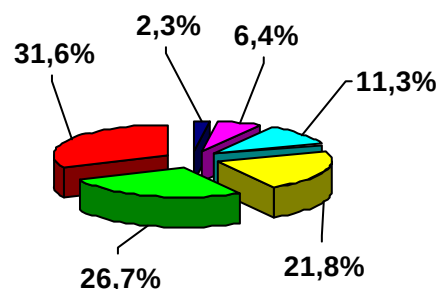


Tabla y Gráficos del ITEM II.3: En las clases de Educación Física aprendo nuevos juegos y deportes que no conozco

La opción mayoritaria recae en la alternativa “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, como podemos apreciar en la tabla y en las gráficas, presentando los valores más elevados entre el alumnado de 3º ESO (33,1% y 23,7% en los chicos; y 38% y 26% en las chicas), mientras las opciones más elegidas en 4º ESO son “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, siendo los porcentajes algo inferiores respectivamente (27,5,% y 24,8% en los chicos; 23,3,% y 26,7% en las chicas).

Así mismo, apreciamos que las opciones de respuesta negativas (“*totalmente en desacuerdo*”, “*casi nada de acuerdo*”) representan porcentajes menores. Tal es así que, de la totalidad de chicos encuestados, no supera el 14,1% y en chicas el 8,7%.

Llama la atención de nuevo, como el mayor porcentaje corresponde tanto en chicos (30,6%) como en chicas (31,6%), a la respuesta “*totalmente de acuerdo*” mostrando así una gran satisfacción por haber aprendido a través de las clases de Educación Física nuevos juegos y deportes.

No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

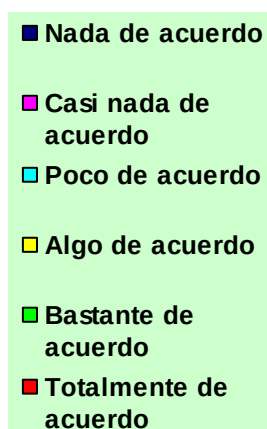
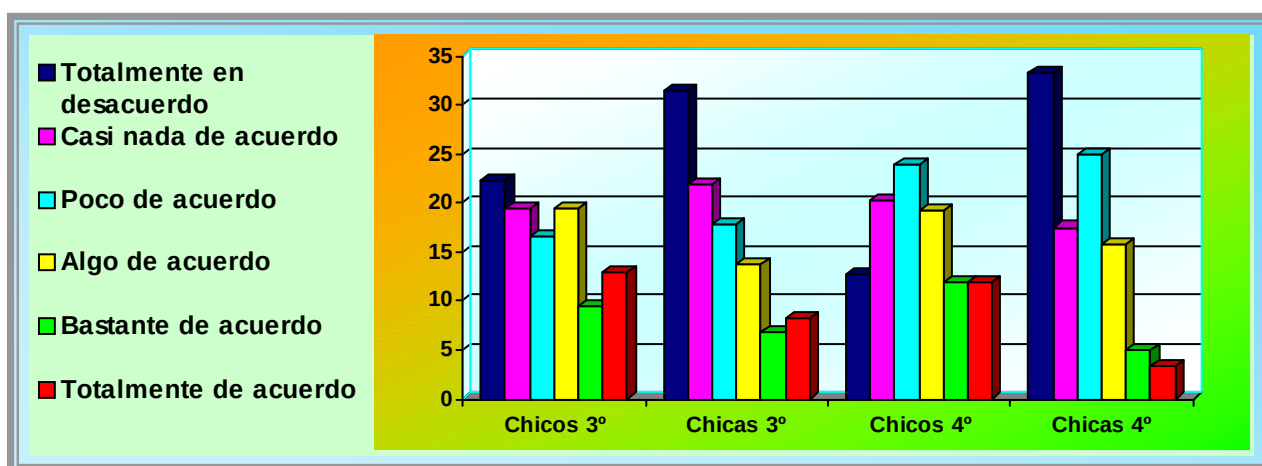
Del análisis de los datos, interpretamos el alto grado de satisfacción que tiene el alumnado de la comarca sobre las clases de Educación Física. Siendo de especial relevancia, el aprendizaje de nuevos juegos y deportes que previamente desconocían.

Torres Guerrero (2000) considera que hay que plantear que el juego es una actividad dinámica, cambiante y sobre todo muy arraigada al momento cultural en que se vive. Por ello, es interesante que el alumnado aprenda nuevos juegos que tengan funcionalidad y que les acerque a su entorno actual en el que viven.

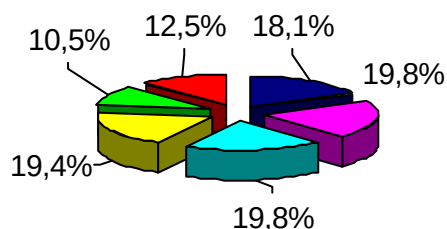
El ocio blando (Haag, 1994), busca fomentar la practica lúdica para todos los ciudadanos que decidan disfrutar de ella, como fuente de satisfacción y bienestar. Este movimiento impulsado principalmente por los Países Nórdicos, Estados Unidos, Países Bajos, Estados Unidos, Japón, Canadá... y los países de nuestro entorno, ha llegado a nuestro país.

ITEM II.4: En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	31	22,3	46	31,5	14	12,8	40	33,3	45	18,1%	86	32,3%
Casi nada de acuerdo	27	19,4	32	21,9	22	20,2	21	17,5	49	19,8%	53	19,9%
Poco de acuerdo	23	16,5	26	17,8	26	23,9	30	25,0	49	19,8%	56	21,1%
Algo de acuerdo	27	19,4	20	13,7	21	19,3	19	15,8	48	19,4%	39	14,7%
Bastante de acuerdo	13	9,4	10	6,8	13	11,9	6	5,0	26	10,5%	16	6,0%
Totalmente de acuerdo	18	12,9	12	8,2	13	11,9	4	3,3	31	12,5%	16	6,0%
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0%	266	100,0%



CHICOS



CHICAS

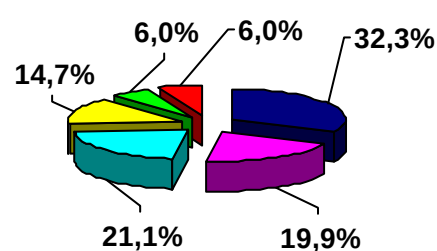


Tabla y Gráficos del ITEM II.4: En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física

Como podemos apreciar en la tabla y en las gráficas, la opción más elegida recae en la alternativa “*totalmente en desacuerdo*”, presentando los valores más elevados entre el alumnado de 3º ESO (22,3% en los chicos y 31,5% en las chicas). Sin embargo, en 4º ESO la respuesta más elegida no es tan categórica, primando la opción “*poco de acuerdo*” en los chicos con un 23,9% y de nuevo la opción “*totalmente en desacuerdo*” con 33,3% en las chicas.

Asimismo, apreciamos que las opciones de respuesta negativas (“*totalmente en desacuerdo*”, “*casi nada de acuerdo*”) representan porcentajes muy bajos de la muestra encuestada. De ahí que, tanto en chicos como en chicas, en ninguno de los casos supere el 7% del porcentaje acumulado, siendo superior el dato entre el colectivo total femenino (6,4% en ellas y 4% en ellos).

Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,001.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,950(a)	5	,001
Razón de verosimilitudes	21,252	5	,001
Asociación lineal por lineal	19,251	1	,000
N de casos válidos	514		

Los datos que se desprenden de este ítem, ponen de manifiesto que las chicas, en mayor medida que los chicos, no suelen practicar en su tiempo libre juegos y deportes que aprenden en clases de Educación Física. Por todo ello, afirmamos, que conforme pasan los años practican menos juegos y deportes en su tiempo libre, dedicándolo a otros hobbies o actividades. Queda reflejado a través del 8,2% de las chicas de 3º ESO que están “*totalmente de acuerdo*” en afirmar que los practican, disminuyendo en 4º ESO donde solo lo hace el 3,3%.

Analizando por géneros, en los chicos no se establecen excesivas diferencias entre las distintas alternativas, liderando con una mínima ventaja la opción “*totalmente en desacuerdo*” (18,1%,) mientras que existe una amplia

diferencia en las opciones en las chicas liderando el “*totalmente en desacuerdo*” con un 32,3% con respecto al resto de opciones.

Las diferencias entre los niveles de práctica de chicos y chicas también han sido encontradas en las investigaciones de Sallis y cols. (2000); Gavarry y cols. (2003); Riddoch y cols. (2004); Montil (2004), Moreno Murcia (2006), Macarro (2008) y Fuentes (2011). A nivel general manifiestan en sus conclusiones que los adolescentes de género masculino realizan más práctica de actividad física, que los de género femenino.

Delgado y Tercedor (2000), consideran que *“este hecho podría estar justificado por una mayor implicación de los niños en actividades físicas de mayor intensidad, lo cual está en relación con un mayor nivel de actividad física en niños que en niñas, desde la propia infancia, y que incrementa las diferencias durante la misma y en la adolescencia”*.

Benjumea (2011), con una muestra de alumnos/as de segundo ciclo de ESO de la comarca de la Vega Alta de Granada, encontró en los datos globales por género, como los chicos afirmaban practicar actividades físicas fuera del horario escolar en un 74,6% los chicos y en un 53,13% las chicas.

Al consultar estudios internacionales hemos podido comprobar como también el nivel de práctica de actividad física es mayor en chicos que en chicas, según estudios realizados con población infantil y juvenil de diferentes países (Armstrong y Bray, 1991; Sleaf y Warburton, 1992; Sallis, Prochaska y Taylor, 2000; Gavarry y cols., 2003; Riddoch y cols., 2004) entre otros.

ITEM II.5: Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	1	,7	1	,7	2	1,8	1	,8	3	1,2	2	,8
Casi nada de acuerdo	1	,7	6	4,1	2	1,8	7	5,8	3	1,2	13	4,9
Poco de acuerdo	13	9,4	14	9,6	15	13,8	12	10,0	28	11,3	26	9,8
Algo de acuerdo	20	14,4	27	18,5	21	19,3	28	23,3	41	16,5	55	20,7
Bastante de acuerdo	55	39,6	52	35,6	50	45,9	36	30,0	105	42,3	88	33,1
Totalmente de acuerdo	49	35,3	46	31,5	19	17,4	36	30,0	68	27,4	82	30,8
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

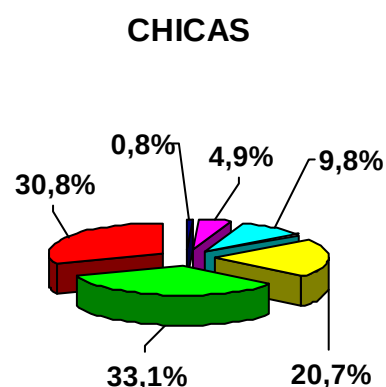
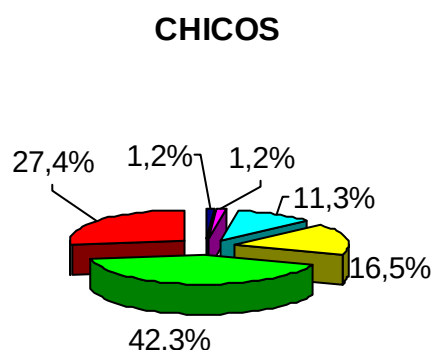
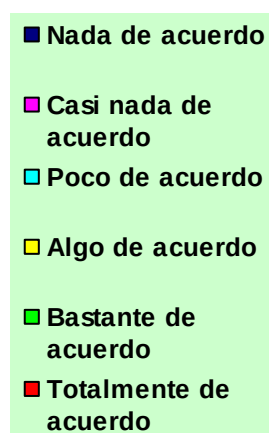
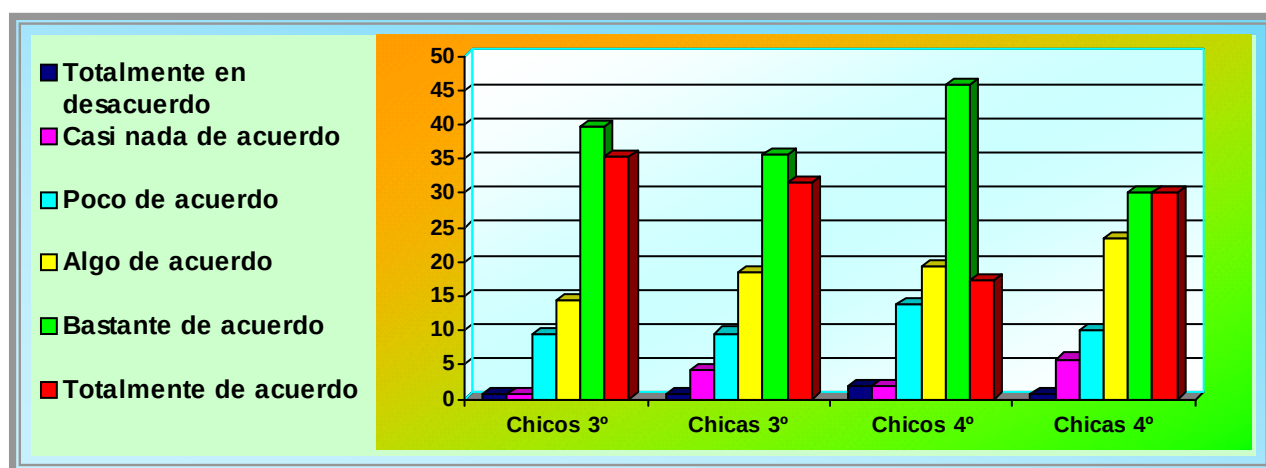


Tabla y Gráficos del ITEM II.5: Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as

Como podemos apreciar en la tabla y en las gráficas, la respuesta más elegida recae en la alternativa *“bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo”*, presentándose los valores más elevados entre el alumnado de 3º ESO (39,6 % en los chicos y 35,6% en las chicas), mientras la opción más escogida en 4º ESO es *“bastante de acuerdo”*, con un 45,9% en los chicos y 30% en las chicas). Así mismo, apreciamos que las opciones de respuesta negativas (*“totalmente en desacuerdo”* y *“casi nada de acuerdo”*) representan porcentajes bajos de la muestra encuestada. Tanto en chicos como en chicas, en ninguno de los casos supera el 6% de porcentaje acumulado, siendo superior el dato entre el colectivo total femenino (5,7% en ellas y 2,4% en ellos).

Nos parece de gran interés, la buena opinión del alumnado con respecto a sus profesores de Educación Física. Tanto en 3º como en 4º de ESO, siente el alumnado que su profesor/a le presta suficiente atención en aquellas cosas en las que le necesita.

Con respecto al género, apreciamos como los chicos, demuestran obtener una mayor atención de su profesor/a de Educación Física por los porcentajes obtenidos en la respuesta *“totalmente de acuerdo”* (42,3%), siendo en el caso de ellas un 33,1%. En menor porcentaje contestan las opciones más negativas como son *“totalmente en desacuerdo”* y *“casi nada de acuerdo”*, sumando un 2,4% ellos y un 5,7% ellas.

No existen diferencias significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado.

Del análisis de los datos, podemos interpretar cómo los alumnos y alumnas ven al profesorado de Educación Física como una persona cercana, que se preocupa por ellos, que les presta atención en sus clases y a la que poder recurrir en todo momento .

Probablemente, uno de los mayores premios que se pueden dar a una conducta es prestarle atención. Los niños/as reciben atención cuando se está con ellos, se les mira a los ojos o se pronuncia su nombre. Incluso cuando se les riñe (Ballenato, 2008).

ITEM II.6: Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	4	2,9	2	1,4	2	1,8	3	2,5	6	2,4	5	1,9
Casi nada de acuerdo	4	2,9	3	2,1	4	3,7	6	5,0	8	3,2	9	3,4
Poco de acuerdo	14	10,1	12	8,2	10	9,2	13	10,8	24	9,7	25	9,4
Algo de acuerdo	14	10,1	32	21,9	13	11,9	17	14,2	27	10,9	49	18,4
Bastante de acuerdo	44	31,7	38	26,0	42	38,5	38	31,7	86	34,7	76	28,6
Totalmente de acuerdo	59	42,4	59	40,4	38	34,9	43	35,8	97	39,1	102	38,3
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

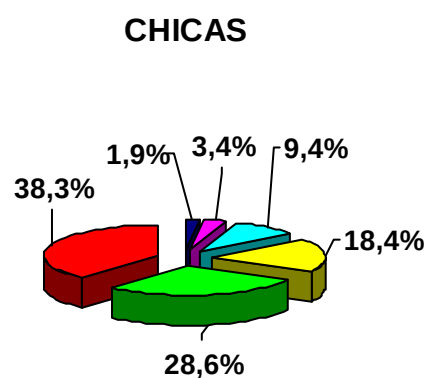
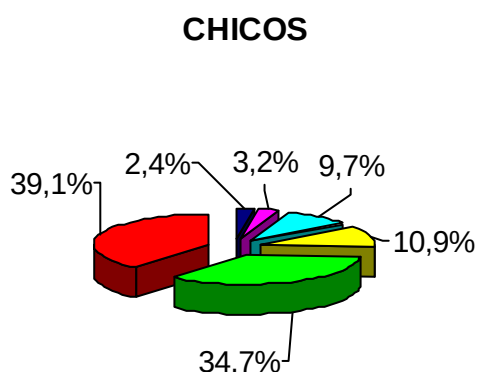
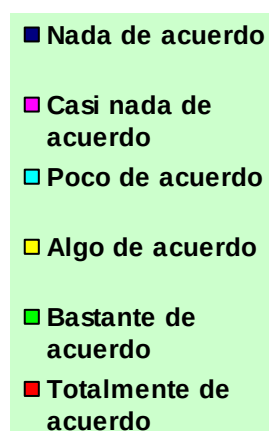
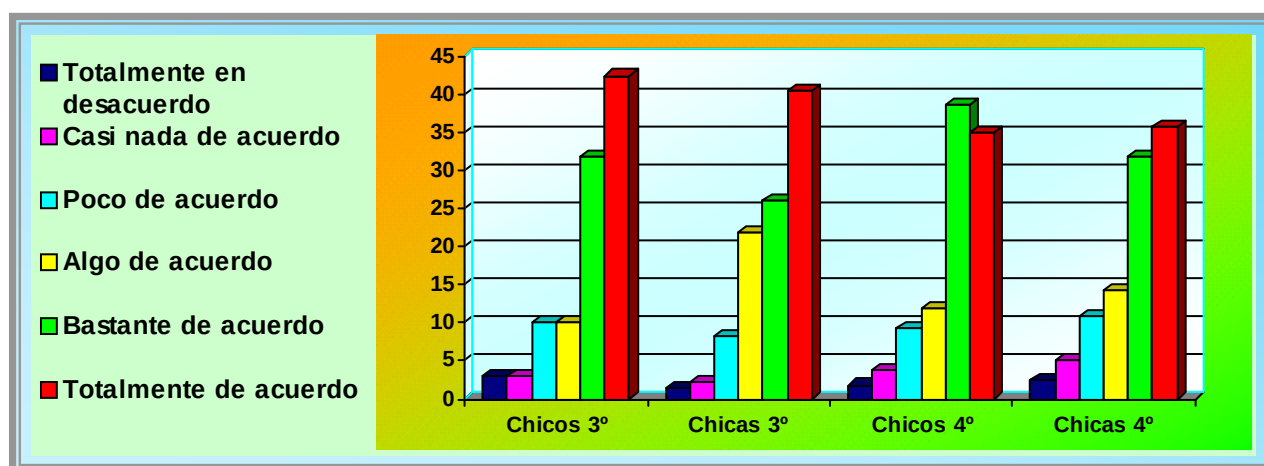


Tabla y Gráficos del ITEM II.6: Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física

Tal y como podemos apreciar en la tabla y las gráficas, un porcentaje mayoritario de nuestra muestra manifiesta tener una buena comunicación con sus profesores/as de Educación Física. Así, comprobamos como un 84,7% del grupo de chicos y un 85,3% de chicas presentan algún grado de acuerdo con lo planteado, contestando alguna de las alternativas de respuesta positivas (*“algo de acuerdo”*, *“bastante de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”*), siendo la opción de respuesta *“totalmente de acuerdo”* la que más predilección acapara, con un 39,1% en los chicos y un 38,3% en los chicas. En el otro extremo, con un 2,4% y un 1,9% se encuentra la respuesta *“nada de acuerdo”*, en chicos y chicas respectivamente.

No apreciamos diferencias significativas atendiendo al nivel educativo ni al género, en el test de Chi-cuadrado.

Vistos los resultados podemos interpretar que, en general, la relación y comunicación del alumnado con sus profesores/as de la asignatura de Educación Física es buena y fluida, aspecto que consideramos fundamental para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de la clase.

García Hoz (1996), considera que en las clases de Educación Física se establece una compleja red de relaciones interpersonales, donde se crea una atmósfera favorable o desfavorable para el desarrollo de las clases, de manera que la posición subjetiva de cada alumno/a con su colectivo depende en gran medida de estas relaciones interpersonales entre alumnos, alumnas y profesorado. Al mismo tiempo, postula que ante *“una posición inadecuada”* del docente en la clase de Educación Física se pueden evidenciar estados afectivos desfavorables, formando rasgos del carácter y actitudes negativas, que hacen peligrar el rendimiento por debajo de las posibilidades reales del alumnado.

En este sentido, coincidimos con Lagardera (1988) al afirmar que *“en todo proceso de comunicación se transfieren estructuras, no solo modos, aforismos o gestos. Difícilmente un profesor/a podrá comunicar aquello que no sea, no sienta o no viva. Esto se manifiesta de forma irreversible en el área de Educación Física, donde el contacto proxémico entre los protagonistas del proceso de aprendizaje y los agentes de la acción educativa es constante”*.

ITEM II.7: Las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	1	,7	0	,0	0	,0	2	1,7	1	,4	2	,8
Casi nada de acuerdo	4	2,9	8	5,5	3	2,8	3	2,5	7	2,8	11	4,1
Poco de acuerdo	7	5,0	15	10,3	10	9,2	10	8,3	17	6,9	25	9,4
Algo de acuerdo	19	13,7	30	20,5	18	16,5	27	22,5	37	14,9	57	21,4
Bastante de acuerdo	45	32,4	43	29,5	38	34,9	36	30,0	83	33,5	79	29,7
Totalmente de acuerdo	63	45,3	50	34,2	40	36,7	42	35,0	103	41,5	92	34,6
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

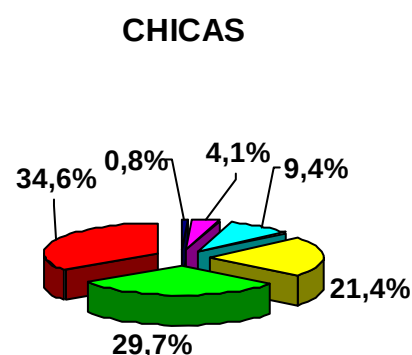
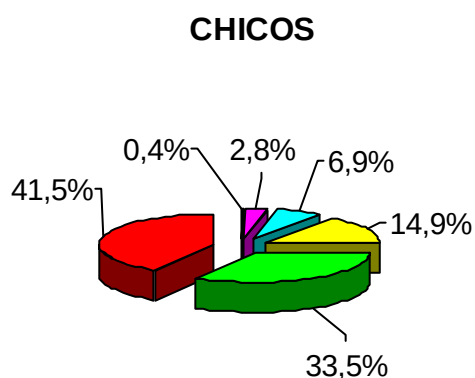
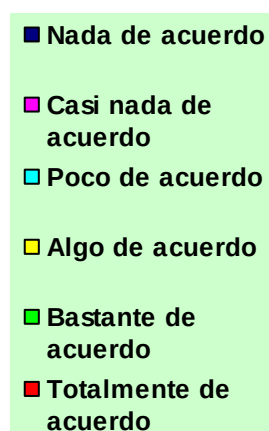
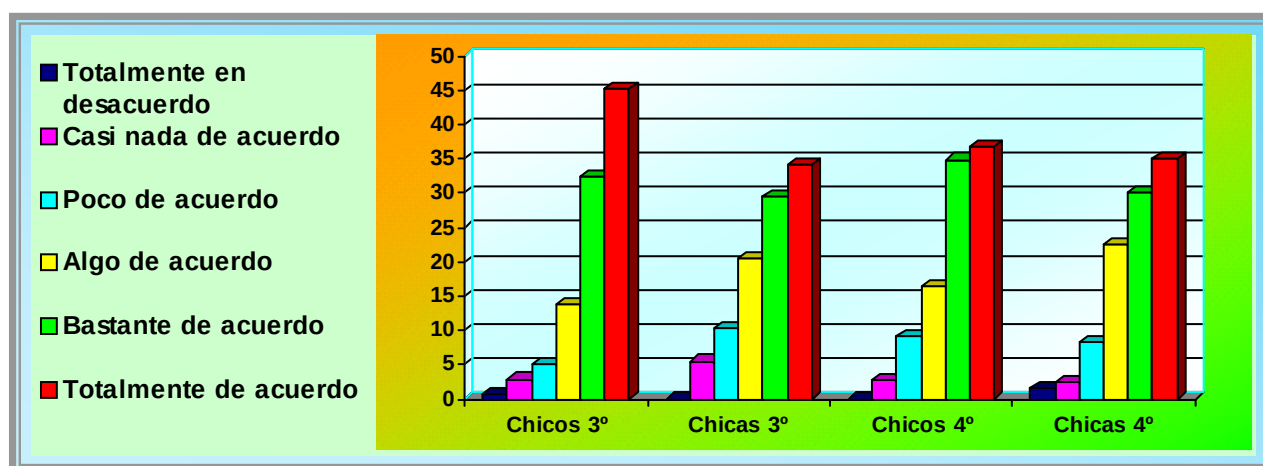


Tabla y Gráficos del ITEM II.7: Las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender

En este ítem podemos observar un comportamiento similar al anterior, donde la mayor intensidad de respuesta recae en las alternativas positivas “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, siendo elegidas por un 75% de los chicos y un 64,3% de las chicas. La tercera predilección del alumnado de la muestra resulta en la opción “*algo de acuerdo*” con un 14,9% y 21,4% en chicos y chicas respectivamente. Las respuestas “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*” concentran porcentajes, que en ninguno de los casos superan el 5%.

Atendiendo a las diferencias encontradas por género, el grupo de los chicos manifiesta mayor conformidad con lo planteado en este ítem que el de las chicas, ya que un 41,5% de los mismos se inclinan por la opción de respuesta “*totalmente de acuerdo*” y un 33,5% por “*bastante de acuerdo*” frente al 34,6% y 29,7% de las chicas que se decantan por una y otra respuesta respectivamente. De la misma manera, se puede contrastar observando el gráfico de barras, siendo los chicos de 3º de ESO los que consideran recibir unas nociones claras, y por tanto, un mayor aprendizaje en relación a las explicaciones llevadas a cabo por sus profesores/as de Educación Física en las clases (el 45,3% contestan la opción de respuesta “*totalmente de acuerdo*”, mientras en los demás grupos sus respuestas se aproximan al 35%).

Del análisis de los datos podemos llegar a interpretar que tanto chicos como chicas consideran, en general, que las explicaciones de sus profesores/as de Educación Física son claras, lo que les ayuda a un mayor aprendizaje en la materia.

En este sentido, numerosos investigadores de ámbito nacional e internacional se han preocupado por estudiar la importancia que tiene el conocer las actitudes que tiene el alumnado hacia la conducta del profesor/a de Educación Física. Autores como Luke y Cope (1994) indicaban resultados positivos en todos los niveles escolares obteniendo mejores valoraciones las que aluden al conocimiento del profesor sobre su materia, las explicaciones claras del profesor y el buen ejemplo que daba el mismo.

En nuestro contexto, son similares los datos que arrojan en su estudio Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1997), relativo a las actitudes e intereses de una muestra de 934 alumnos de ESO, de edades comprendidas entre 12 y 15 años hacia la Educación Física.

ITEM II.8: Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	2	1,4	0	,0	3	2,8	0	,0	5	2,0	0	,0
Casi nada de acuerdo	6	4,3	8	5,5	5	4,6	7	5,8	11	4,4	15	5,6
Poco de acuerdo	15	10,8	14	9,6	18	16,5	22	18,3	33	13,3	36	13,5
Algo de acuerdo	24	17,3	33	22,6	29	26,6	29	24,2	53	21,4	62	23,3
Bastante de acuerdo	44	31,7	44	30,1	29	26,6	32	26,	73	29,4	76	28,6
Totalmente de acuerdo	48	34,5	47	32,2	25	22,9	30	25,0	73	29,4	77	28,9
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

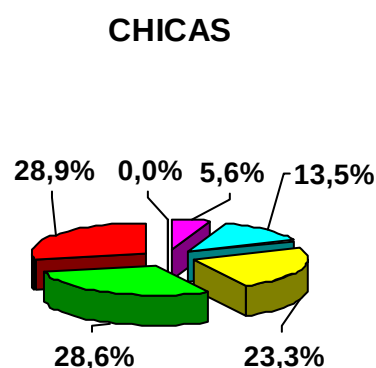
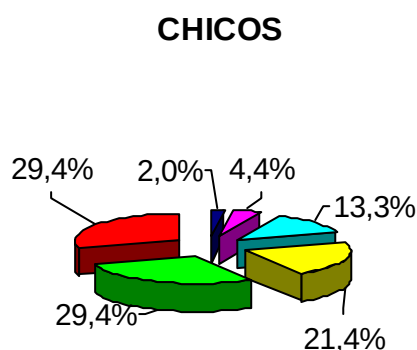
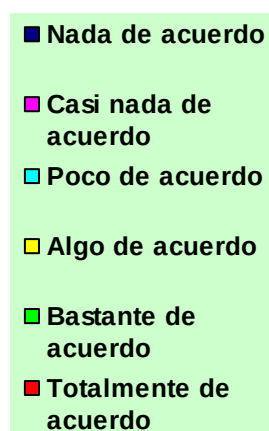
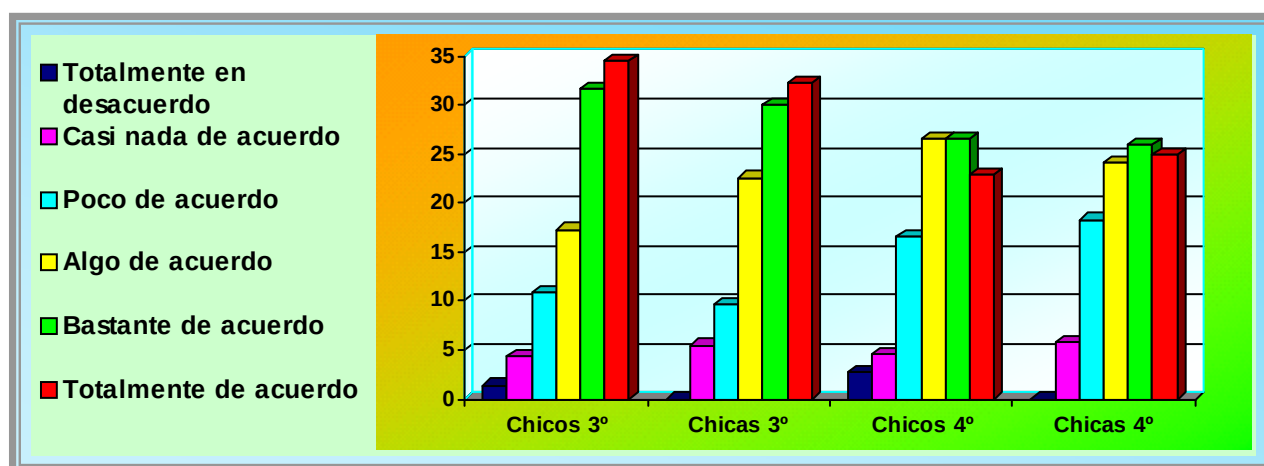


Tabla y Gráficos del ITEM II.8: Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as

Al analizar los datos obtenidos en este ítem, podemos comprobar que la mayoría del alumnado encuestado opina que las clases de Educación Física que reciben en el instituto se adaptan al nivel que ellos tienen, de hecho, los valores más altos de respuesta se concentran en las opciones “*algo de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” en ambos géneros. En el grupo de los chicos encontramos una frecuencia acumulada de estas alternativas de respuesta del 80,2% y en las chicas un porcentaje del 80,8%. Por el contrario, únicamente el 6,4% de los chicos y el 5,6% de las chicas se decantan por las alternativas negativas de respuesta “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*”.

No apreciamos diferencias significativas por género, hecho que se puede apreciar claramente en el gráfico de sectores, donde todas las opciones de respuesta presentan porcentajes muy similares. Ahora bien, en relación al nivel educativo, sí podemos destacar el cambio de tendencia en las respuestas del alumnado en ambos cursos, de tal manera que, tanto chicos como chicas que cursan 3º de ESO presentan mayor predilección por las alternativas de respuesta “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, mientras que los que cursan 4º, presentan mayores porcentajes en las alternativas centrales de respuesta “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,039.

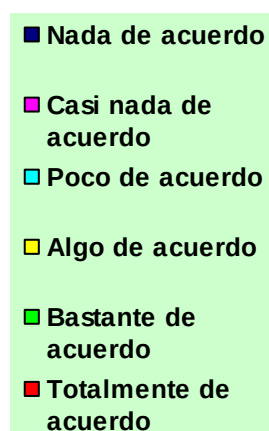
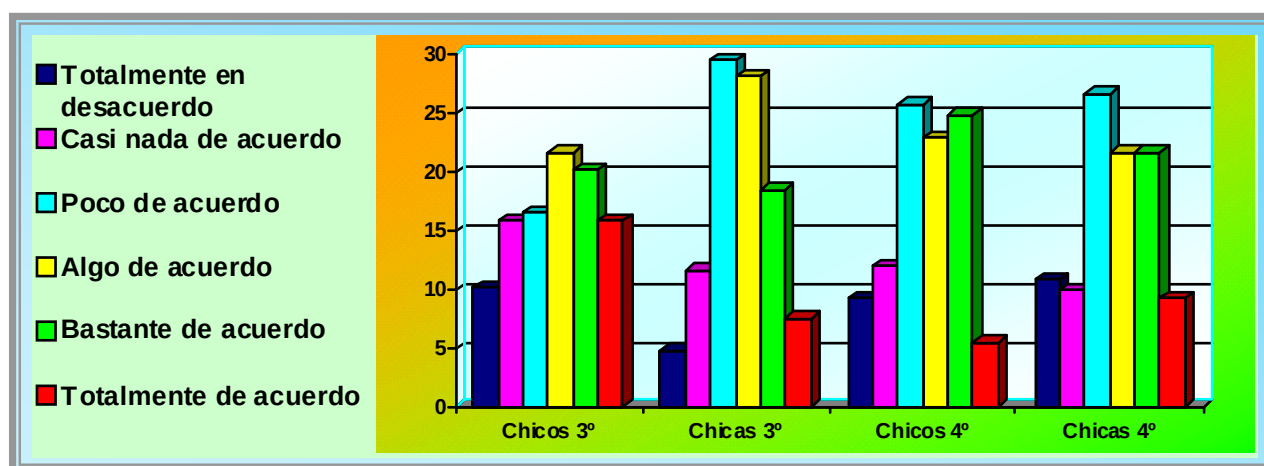
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,713(a)	5	,039
Razón de verosimilitudes	11,728	5	,039
Asociación lineal por lineal	8,940	1	,003
N de casos válidos	514		

A la vista de los datos podemos reflejar de modo general que, el alumnado encuestado está conforme con el nivel exigido por el profesor/a de Educación Física en las clases, aunque se muestran algo más críticos los alumnos y alumnas que cursan el nivel académico superior (4º de ESO).

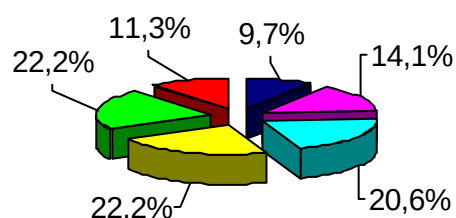
En un trabajo de campo llevado a cabo por Gutiérrez Sanmartín y Pilsa Doménech (2006) con 910 escolares de ESO en la Comunidad Valenciana se concluye que son los alumnos más jóvenes quienes valoran más positivamente los contenidos de las clases de Educación Física y la adaptación de los mismos al nivel de los alumnos, resultados también obtenidos a nivel internacional por Mowatt, DePauw y Hulac (1988).

ITEM II.9: El profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	14	10,1	7	4,8	10	9,2	13	10,8	24	9,7	20	7,5
Casi nada de acuerdo	22	15,8	17	11,6	13	11,9	12	10,0	35	14,1	29	10,9
Poco de acuerdo	23	16,5	43	29,5	28	25,7	32	26,7	51	20,6	75	28,2
Algo de acuerdo	30	21,6	41	28,1	25	22,9	26	21,7	55	22,2	67	25,2
Bastante de acuerdo	28	20,1	27	18,5	27	24,8	26	21,7	55	22,2	53	19,9
Totalmente de acuerdo	22	15,8	11	7,5	6	5,5	11	9,2	28	11,3	22	8,3
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

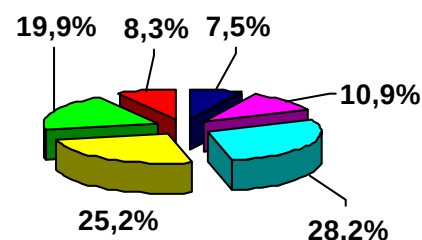


Tabla y Gráficos del ITEM II.9: El profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia.

Al analizar los datos obtenidos en este ítem, podemos comprobar una mayor intensidad de respuesta en las alternativas centrales (*“poco de acuerdo”* y *“algo de acuerdo”*) lo que pone claramente de manifiesto la poca claridad de respuesta que se desprende entre el alumnado de nuestra muestra. Así, se puede apreciar en el diagrama de barras y de sectores que tanto chicos como chicas de ambos niveles educativos se decantan por estas opciones con mayor predilección, donde el 22,2% de éstos contestan estar *“algo de acuerdo”* y el 20,6% *“poco de acuerdo”*, con el hecho que el profesor de Educación Física acostumbra a corregirle con cierta frecuencia en las clases, siendo para el grupo de las chicas porcentajes similares (25,2% y un 28,2% respectivamente). También, conviene apuntar que un reducido porcentaje (11,3% en los chicos y 8,3% en las chicas) manifiestan su total acuerdo a lo planteado en este ítem. Por el contrario, un 9,7% y un 7,5% de chicos y chicas respectivamente establecen no estar *“nada de acuerdo”*.

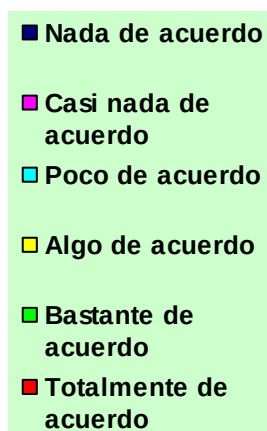
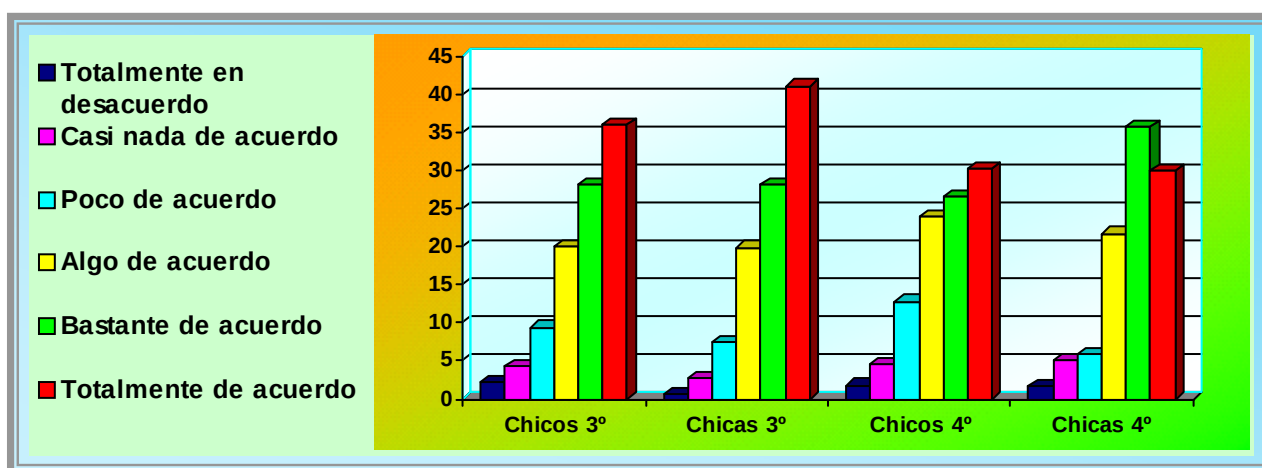
En relación a las diferencias encontradas por género y por nivel educativo no se encuentran a nivel estadístico diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado. De tal manera que, tanto chicos como chicas muestran una opinión indeterminada en relación a la preocupación que muestra su profesor/a de Educación Física en cuanto a las correcciones o feedback que llevan a cabo los mismos en el desarrollo de sus clases.

En esta línea, resultados similares son los obtenidos por Luke y Cope (1994) en una investigación llevada a cabo con 386 escolares de edades comprendidas entre 9 y 16 años, en la que pretendían conocer las actitudes de los escolares hacia la conducta de sus profesores de Educación Física, indicando entre sus resultados que las valoraciones más bajas correspondían a los ítems que hacían referencia a la preocupación que mostraba el docente por lo que hacían y sentían los alumnos.

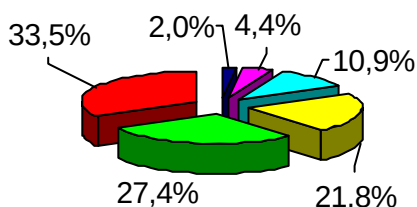
Conviene apuntar nuestra coincidencia con Galera (2001) al afirmar la importancia que tienen las correcciones en las ejecuciones de los alumnos, las cuales juegan un papel primordial de ayuda a los mismos, de forma que éstos aprenden mejor si reciben información sobre la ejecución, siendo fundamental la búsqueda por parte del profesorado de estrategias de corrección a todos y cada uno de sus alumnos. En este sentido, los objetivos del feedback según Ruiz Pérez (1994) son informar, reforzar e incentivar.

ITEM II.10: Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	3	2,2	1	,7	2	1,8	2	1,7	5	2,0	3	1,1
Casi nada de acuerdo	6	4,3	4	2,7	5	4,6	6	5,0	11	4,4	10	3,8
Poco de acuerdo	13	9,4	11	7,5	14	12,8	7	5,8	27	10,9	18	6,8
Algo de acuerdo	28	20,1	29	19,9	26	23,9	26	21,7	54	21,8	55	20,7
Bastante de acuerdo	39	28,1	41	28,1	29	26,6	43	35,8	68	27,4	84	31,6
Totalmente de acuerdo	50	36,0	60	41,1	33	30,3	36	30,0	83	33,5	96	36,1
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

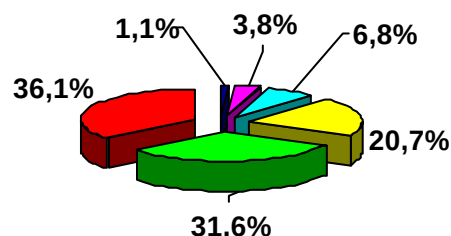


Tabla y Gráficos del ITEM II.10: Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as

Al plantearle al alumnado que conforma nuestra muestra, si las clases de Educación Física les ayudan a relacionarse y a participar con sus compañeros, podemos comprobar que la mayoría contesta favorablemente. De tal manera que, las respuestas que mayor intensidad presentan son las alternativas positivas (*“algo, bastante y totalmente de acuerdo”*). De mayor a menor frecuencia resultan las siguientes: *“totalmente de acuerdo”* es elegida por un 33,5% en los chicos y por 36,1% en las chicas, *“bastante de acuerdo”* por un 27,4% por parte de los chicos y 31,6% las chicas, y *“algo de acuerdo”* un 21,8% y un 20,7% respectivamente. Las frecuencias acumuladas de respuestas de estas alternativas ponen claramente de manifiesto lo expuesto anteriormente, donde para el grupo de los chicos representan un 82,7% y para las chicas 88,4%. En el extremo opuesto, las alternativas *“nada de acuerdo”* y *“casi nada de acuerdo”* representan porcentajes muy reducidos de respuesta tanto en chicos como en chicas, donde en ninguno de los casos superan el 5%.

A la vista de los resultados podemos interpretar que tanto chicos como chicas coinciden en el hecho de que las clases de Educación Física les ayudan a relacionarse con sus compañeros, siendo ésta precisamente una de las funciones atribuidas a esta asignatura: *“función comunicativa y de relación, ya que la actividad física en general constituye un elemento de comunicación con otras personas, no sólo el uso del cuerpo y el movimiento en el apartado de bailes, danzas, teatros, etc., sino en cualquier manifestación de juego y práctica deportiva”* (Romero Cerezo, 2002).

Nuestros datos coinciden con lo expresado por Villota y cols. (2000) al manifestar que en Educación Física se logran mejorar las relaciones interpersonales y de grupo, donde los juegos en equipo, las dinámicas de grupo, las expresiones artísticas, las danzas... son actividades propicias para lograr que los estudiantes se relacionen e interactúen en un ambiente de cordialidad, armonía y cooperación. En este sentido, para García Calvo y cols. (2005), un aspecto vital para conseguir un clima adecuado de relaciones en clase de Educación Física estriba en la forma de realizar agrupaciones de forma flexible y heterogénea, de la misma manera que aseguran que *“variar los integrantes de los grupos, ayuda a mejorar el nivel de implicación a la tarea, permitiendo mejorar las relaciones sociales entre todos los componentes de la clase”*.

Frecuencia de práctica deportiva en Secundaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física

ITEM II.11: Artes marciales (judo, kárate, etc.)

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	106	76,3	118	80,8	55	50,5	75	62,5	161	64,9	193	72,6
Casi nunca	17	12,2	10	6,8	22	20,2	11	9,2	39	15,7	21	7,9
Pocas veces	4	2,9	3	2,1	8	7,3	11	9,2	12	4,8	14	5,3
Algunas veces	6	4,3	6	4,1	14	12,8	9	7,5	20	8,1	15	5,6
Bastante a menudo	2	1,4	4	2,7	4	3,7	5	4,2	6	2,4	9	3,4
Muchas veces	4	2,9	5	3,4	6	5,5	9	7,5	10	4,0	14	5,3
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

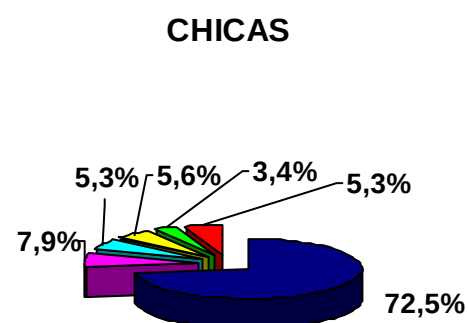
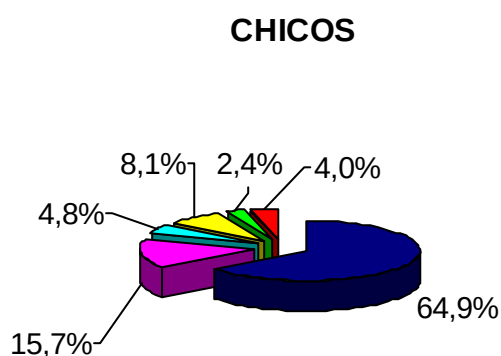
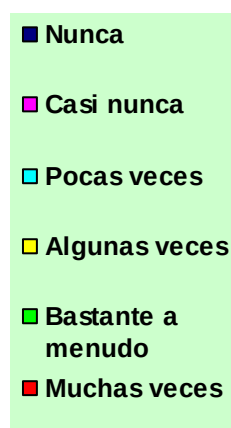
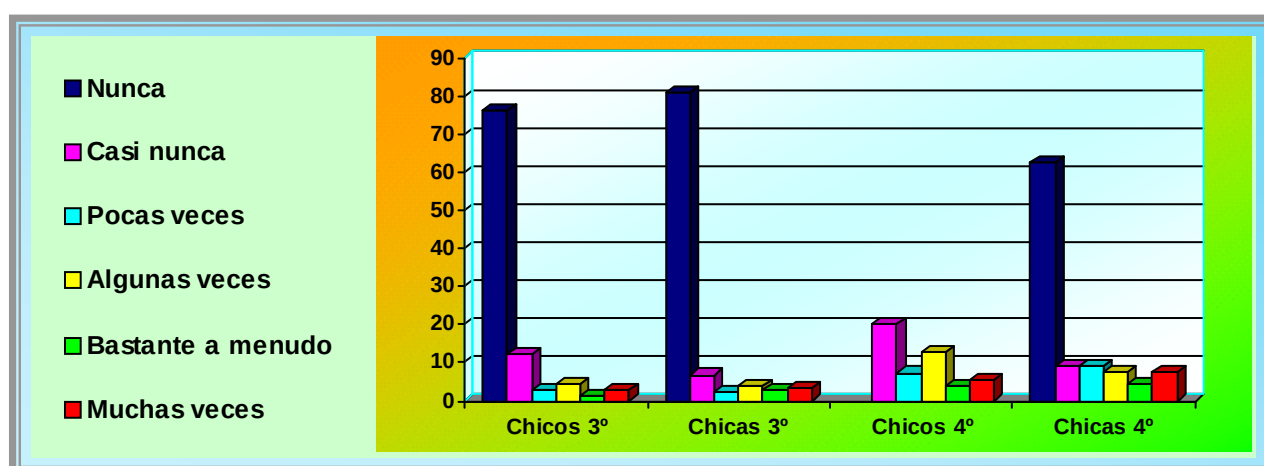


Tabla y Gráficos del ITEM II.11: Artes marciales (judo, kárate, etc.)

En la comparativa por cursos podemos apreciar que todos los grupos coinciden en elegir la opción más frecuente “*nunca*”, siendo en los chicos de 3º, en un 76,3%, y en los de 4º un 50,5%; a su vez, las chicas de 3º la eligen en un 80,8%, y sin embargo las chicas de 4º de ESO la eligen en un 65,5%, por lo que podemos considerar del análisis por cursos, que el grupo de 3º ESO, afirma en mayor medida que “*nunca*” practican estas actividades, siendo las que obtienen un mayor porcentaje. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,922(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	31,141	5	,000
Asociación lineal por lineal	21,928	1	,000
N de casos válidos	514		

Al analizar los datos totales por género, comprobamos como ambos grupos coinciden en elegir la opción “*nunca*”, siendo las chicas las de mayor tanto por cierto en esta elección en un 72,6% mientras que los chicos lo hacen en un 64,9%.

Interpretamos de los datos que las artes marciales (judo, kárate...) no son actividades que se programen en los centros del alumnado de la muestra.

Estamos de acuerdo con los autores Viciano y cols. (2007) en su artículo el “*Análisis de contenido comparativo del primer nivel curricular de educación física en secundaria*”, pues sus resultados concuerdan con los nuestros al considerar que “*Parece por tanto muy conveniente, por parte del profesorado, desarrollar unidades didácticas que integren estos bloques de contenidos: juegos y deportes y condición física-salud*” parece que al dar prioridad a estos contenidos dejamos de lado los contenidos de artes marciales tal y como pueden apreciarse en los resultados de nuestro alumnado.

Las artes marciales son una disciplina a través de la cual, además de aprender aspectos como la autodefensa, enseñan otros valores, actitudes y actos de responsabilidad, muy útiles para el desarrollo del adolescente, de tal forma que autores de otros países como Concetto y Gianni (2011) no solo proponen este contenido, como propio del área de la Educación Física, sino que se atreven a hacer investigaciones exhaustivas al respecto de las artes marciales, más en concreto del kárate, en Secundaria tal y como comentan en su investigación “*Physics of Karate project: Measurement Human body barycentre*”, por todo ello hemos querido conocer qué opina el alumnado acerca de si practican artes marciales en su aula de Educación Física.

ITEM II.12: Atletismo

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	24	17,3	29	19,9	27	24,8	51	42,5	51	20,6	80	30,1
Casi nunca	20	14,4	30	20,5	18	16,5	19	15,8	38	15,3	49	18,4
Pocas veces	43	30,9	35	24,0	20	18,3	16	13,3	63	25,4	51	19,2
Algunas veces	20	14,4	28	19,2	26	23,9	20	16,7	46	18,5	48	18,0
Bastante a menudo	24	17,3	15	10,3	7	6,4	10	8,3	31	12,5	25	9,4
Muchas veces	8	5,8	9	6,2	11	10,1	4	3,3	19	7,7	13	4,9
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

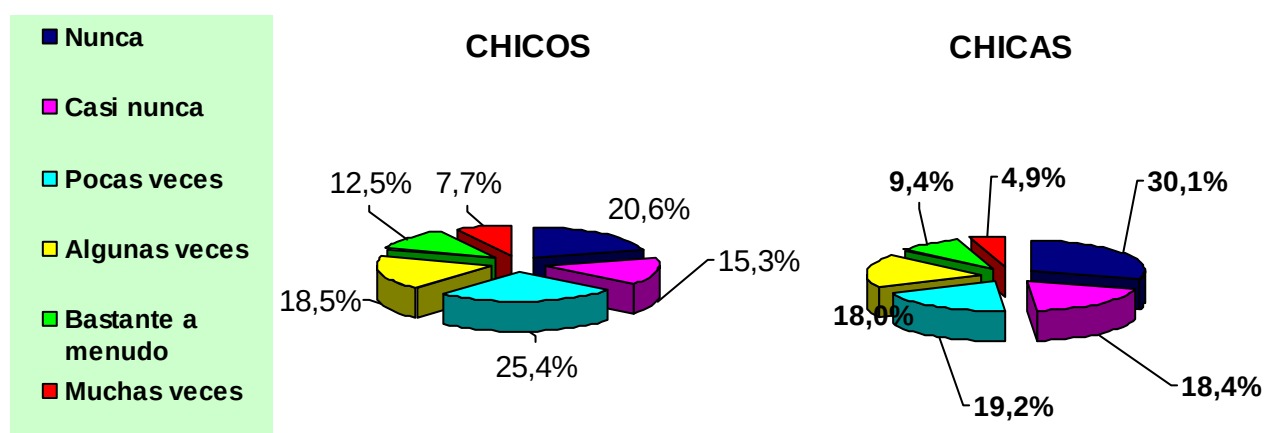
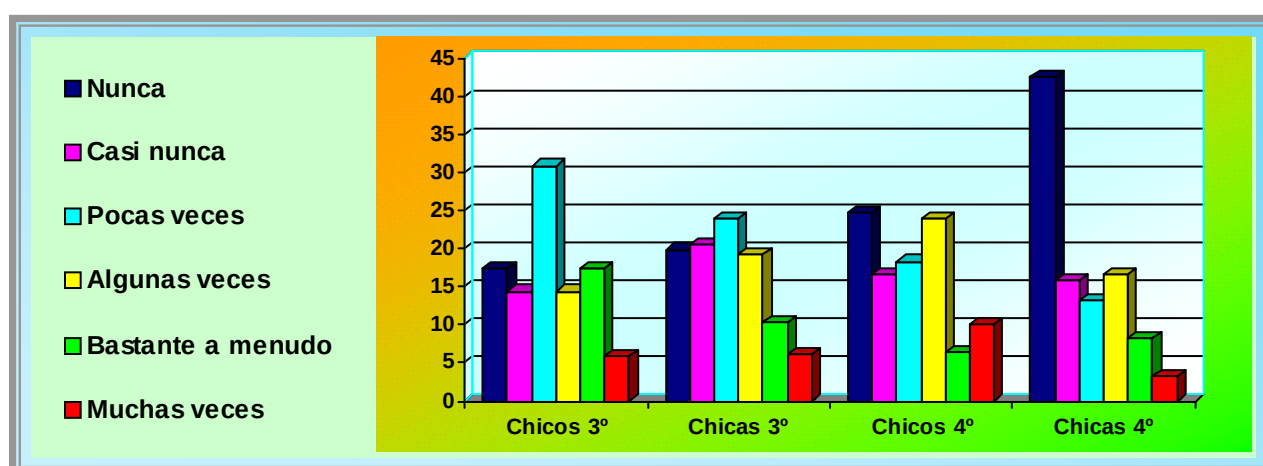


Tabla y Gráficos del ITEM II.12: Atletismo

Al analizar los datos por curso, encontramos que los chicos de 3º ESO eligen la opción “*pocas veces*” como más frecuencia (30,9%), mientras que los chicos de 4º ESO eligen la opción “*nunca*” en un 24,8%. Las chicas de 3º, eligen la opción “*pocas veces*” en un 24,0%, mientras que las chicas de 4º eligen la opción “*nunca*” en un 42,5%. En este análisis por curso, comprobamos que el alumnado de 4º ESO es más contundente en esta afirmación que el de 3º, ya que tanto chicos como chicas eligen la opción “*nunca*”, siendo las chicas de 4º las que la escogen con más frecuencia. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,196(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	25,529	5	,000
Asociación lineal por lineal	7,378	1	,007
N de casos válidos	514		

Respecto al análisis por género, encontramos que en los datos totales las chicas eligen la opción “*nunca*” con más frecuencia (30,1%), mientras que los chicos lo hacen en la opción “*pocas veces*” en un 25,4%.

Nuestros resultados concuerdan en algunos aspectos con los de Rice (2004) expuestos en su artículo “*A philosophy for teaching and coaching athletics in schools. Modern athlete and coach*” en el cual considera que el contenido del atletismo es un contenido algo frecuente en el currículo escolar, por el cual se desarrollan muchas de sus capacidad físicas básicas del desarrollo del adolescente.

Muchos son los autores que consideran la importancia de trabajar Atletismo en el aula de Educación Física en Secundaria algunos como Martínez y cols. (2006) en su artículo “*Una estructura de programación de aula para habilidades específicas (atletismo y actividades gimnásticas y acrobáticas) en Educación Secundaria*”, donde hace referencia a la importancia de este contenido, dando las pautas para poder programarlo y llevarlo a cabo en la clase.

ITEM II.13: Bádminton

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	41	29,5	38	26,0	21	19,3	26	21,7	62	25,0	64	24,1
Casi nunca	19	13,7	15	10,3	15	13,8	11	9,2	34	13,7	26	9,8
Pocas veces	28	20,1	30	20,5	22	20,2	19	15,8	50	20,2	49	18,4
Algunas veces	29	20,9	36	24,7	25	22,9	26	21,7	54	21,8	62	23,3
Bastante a menudo	12	8,6	13	8,9	17	15,6	22	18,3	29	11,7	35	13,2
Muchas veces	10	7,2	14	9,6	9	8,3	16	13,3	19	7,7	30	11,3
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

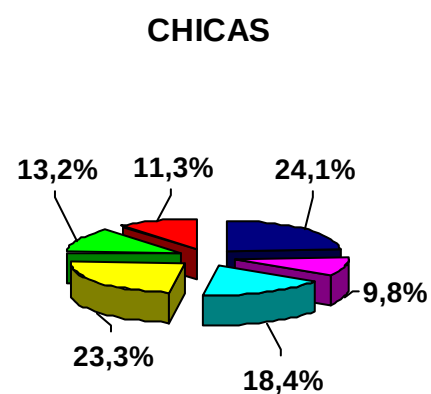
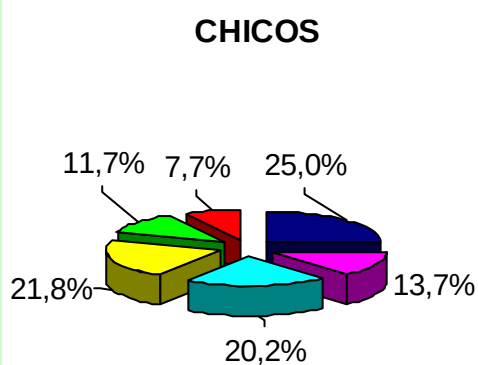
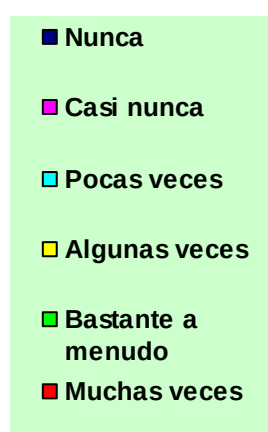
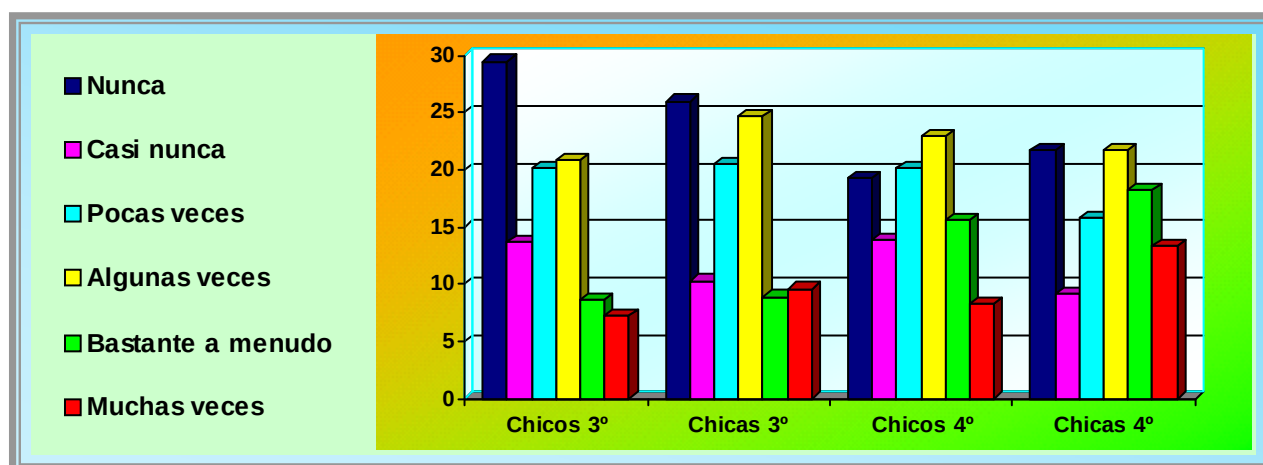


Tabla y Gráficos del ITEM II.13: Bádminton

Al analizar los datos de la tabla comprobamos como no hay una opción que destaque sobremanera sobre el resto. Así, los chicos de 3º ESO eligen la opción “*nunca*” en un 29,5%, seguido de un 20,9% que elige la opción “*algunas veces*” y un 20,1% que lo hace en la opción “*pocas veces*”, mientras que los alumnos de 4º ESO escogen en un 22,9% la opción “*algunas veces*” y en un 20,2% la opción “*pocas veces*”. Respecto a las chicas de 3º escogen la opción “*nunca*” en un 26,0% y la opción “*algunas veces*” en un 24,0%. De la misma forma, las chicas de 4º eligen en el mismo porcentaje del 21,7% las opciones “*nunca*” y “*algunas veces*”. En resumen diremos que ambos grupos se inclinan por las opciones “*nunca* y *algunas veces*” siendo el alumnado de 3º el que más se inclina por la opción “*nunca*”. Estas diferencias por curso no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

En los totales comprobamos como ambos grupos (chicos y chicas) coinciden en elegir como opción mayoritaria “*nunca*” con valores muy próximos, obteniendo los chicos un 25,0% y las chicas un 24,1%. A la opción de “*nunca*” le sigue la opción “*algunas veces*”. Tampoco por género se aprecian diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado.

En los datos globales, comprobamos que al sumar las opciones “*negativas*” (“*nunca, casi nunca y pocas veces*”), encontramos que la suma de estas opciones es en los chicos de un 58,9% y en las chicas de un 52,3%, por lo que interpretamos que aunque es un deporte que se practica en clase, no es mayoritaria su práctica.

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*”, comentan que el bádminton es un deporte que desarrolla además de otras habilidades también, las habilidades psicológicas, siendo ésta última una de la muchas ventajas de practicar este deporte en el aula. Quizás se debiera de incluir mas en las programaciones, pues tal y como se observa en nuestros resultados, éste contenido no es frecuente.

El bádminton es un deporte que puede ser trabajado en cualquier ámbito y en Secundaria también. Dada su sencillez, versatilidad y diversión a través del juego, puede sacarse mucho partido de su aprendizaje y de su entrenamiento deportivo tal y como asegura Cabello y Puga (1996) en su artículo “*Fundamentos del entrenamiento en bádminton*”.

ITEM II.14: Baloncesto

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	27	19,4	34	23,3	18	16,5	30	25,0	45	18,1	64	24,1
Casi nunca	16	11,5	15	10,3	12	11,0	15	12,5	28	11,3	30	11,3
Pocas veces	19	13,7	16	11,0	18	16,5	19	15,8	37	14,9	35	13,2
Algunas veces	25	18,0	39	26,7	27	24,8	30	25,0	52	21,0	69	25,9
Bastante a menudo	28	20,1	22	15,1	24	22,0	23	19,2	52	21,0	45	16,9
Muchas veces	24	17,3	20	13,7	10	9,2	3	2,5	34	13,7	23	8,6
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

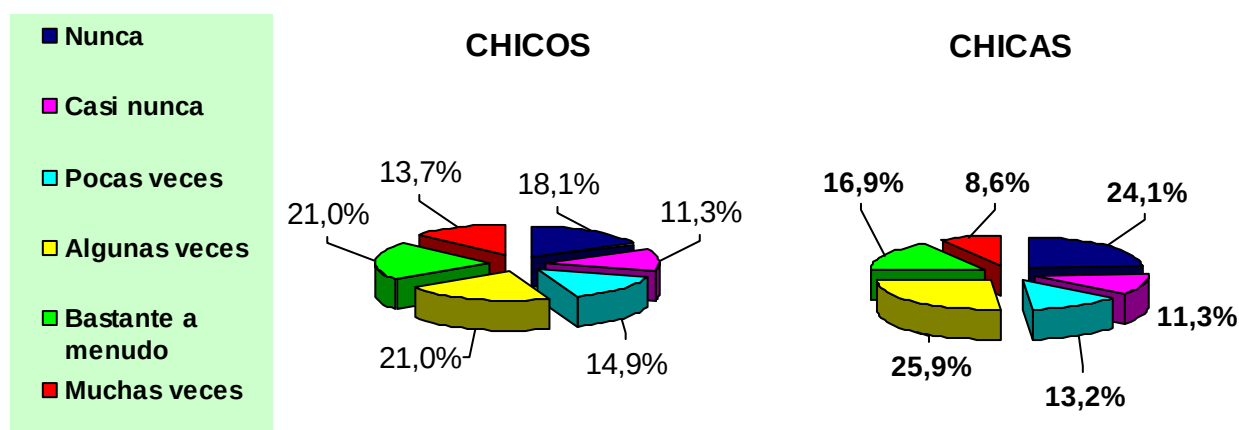
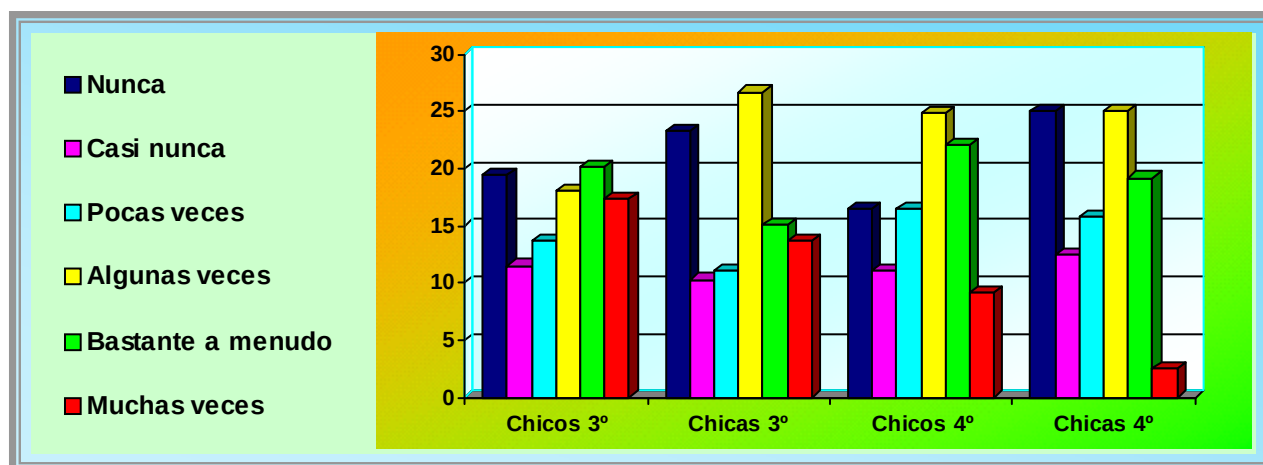


Tabla y Gráficos del ITEM II.14: Baloncesto

Al analizar los datos por curso encontramos que los chicos de 3º de ESO eligen como opción mayoritaria *“bastantes veces”* en un 20,1%, mientras que los chicos de 4º, eligen de manera mayoritaria la opción *“algunas veces”* en un 24,8%. Las chicas de 3º escogen la opción *“nunca”* en un 23,3% y en cambio las chicas de 4º curso, eligen como valores mayoritarios las opciones *“algunas veces”* y *“nunca”* con un 25,0%. A su vez los chicos difieren, siendo los chicos de 3º los que eligen *“bastantes veces”* frente a los de 4º de ESO, que eligen *“algunas veces”*. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,021.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,296(a)	5	,021
Razón de verosimilitudes	14,079	5	,015
Asociación lineal por lineal	1,993	1	,158
N de casos válidos	514		

En los datos totales por género, encontramos que los chicos escogen en igual porcentaje las opciones *“algunas veces y bastantes veces”* en 21,0%, mientras que las chicas eligen de manera muy similar las opciones *“algunas veces”* con un 25,9% y la opción *“nunca”* con un 24,4%. Al sumar las opciones *“positivas”*, encontramos que los chicos afirman realizar baloncesto en alguna medida en un 55,7% y las chicas en 51,4%. Estas diferencias por género no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Nuestros resultados coinciden con lo expresado por Cañadas, García, y Parejo (2009) que abogan por el baloncesto como contenido curricular frecuente y hacen una propuesta innovadora para trabajar el mismo.

El baloncesto es un deporte básico en cualquier programación didáctica en Secundaria, gracias a su transferencia hacia otros deportes. Yáñez y Castejón (2011) en su investigación *“La utilización de la transferencia para el aprendizaje de la táctica colectiva deportiva en Educación Secundaria. Infancia y aprendizaje”*, en sus conclusiones señalan que *“el conocimiento táctico adquirido en baloncesto puede ser transferido al deporte con una lógica interna similar,... aunque la transferencia es mayor en el conocimiento declarativo que en el procedimental”*.

ITEM II.15: Balonmano

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	51	36,7	47	32,2	37	33,9	43	35,8	88	35,5	90	33,8
Casi nunca	22	15,8	18	12,3	9	8,3	13	10,8	31	12,5	31	11,7
Pocas veces	14	10,1	21	14,4	24	22,0	25	20,8	38	15,3	46	17,3
Algunas veces	22	15,8	25	17,1	14	12,8	25	20,8	36	14,5	50	18,8
Bastante a menudo	16	11,5	21	14,4	21	19,3	9	7,5	37	14,9	30	11,3
Muchas veces	14	10,1	14	9,6	4	3,7	5	4,2	18	7,3	19	7,1
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0%

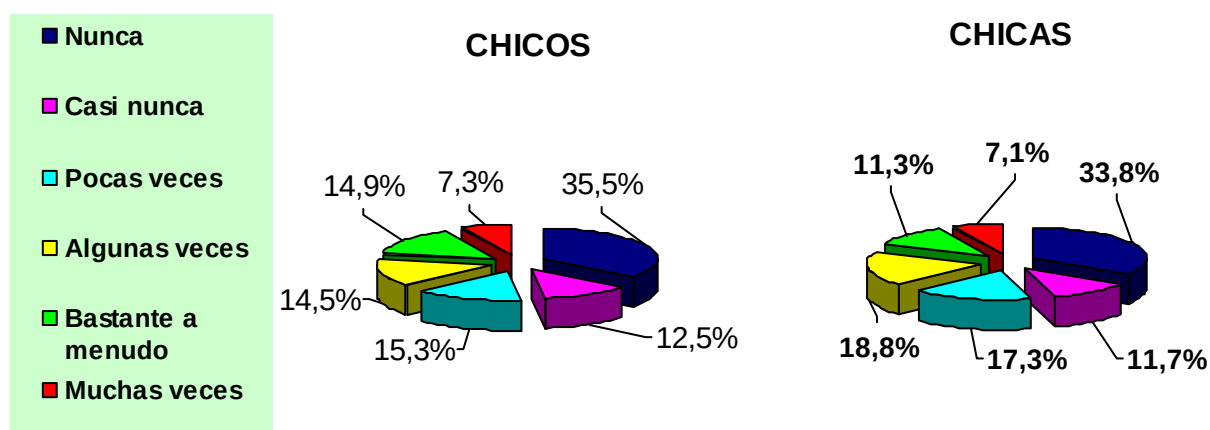
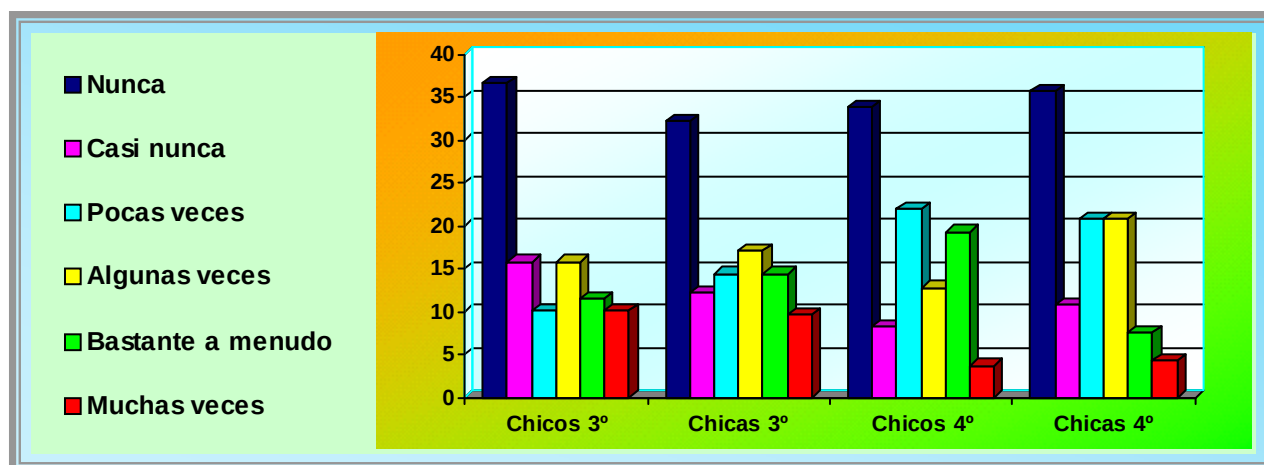


Tabla y Gráficos del ITEM II.15: Balonmano

En ambos cursos y géneros eligen como opción mayoritaria “*nunca*”, con valores similares. Así, los chicos de 3º curso de ESO lo hacen en un 36,7%, los chicos de 4º en un 33,9%, las chicas de 3º en un 32,2% y las chicas de 4º en un 35,8%. Todos los grupos coinciden, aunque son los chicos de tercero y las chicas de cuarto los que mayor porcentaje manifiestan en esta opción.

Al analizar los totales por género, encontramos que al sumar los valores de las opciones “*negativas*”, los chicos lo hacen en un 63,3% y las chicas en un 63,8%, por lo que nos deja claro que el balonmano no es un deporte muy practicado en los centros escolares dónde el alumnado cursa sus estudios.

En el test de Chi-cuadrado no existen diferencias significativas ni por género, ni por curso.

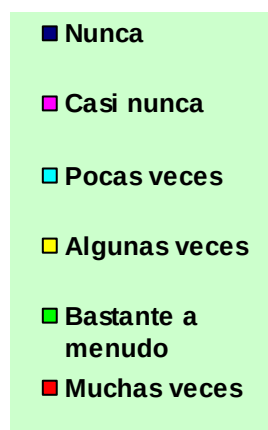
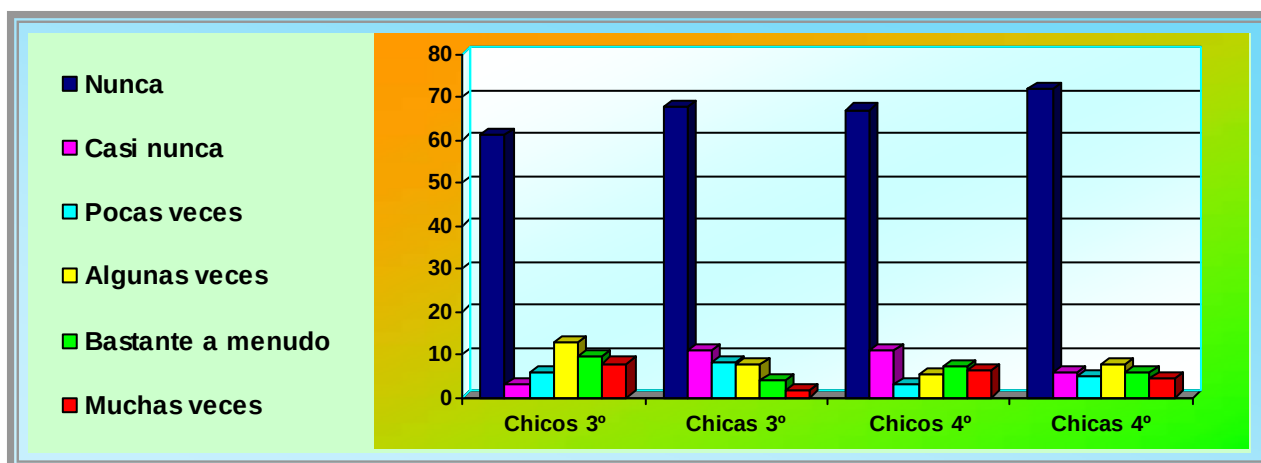
Como podemos observar en nuestros resultados, el balonmano no es un contenido muy frecuente en el aula de Educación Física y se debiera de intentar incluir más dentro del currículo ordinario tal y como lo hace Martínez (2005) en su artículo “*Resumen de Habilidades específicas en balonmano y fútbol sala: Una estructura de programación de aula y su seguimiento en alumnos de 14 años*”.

Calahorra (2007) en su artículo “*Propuesta de una unidad didáctica sobre la enseñanza del balonmano aplicada al contexto de educación en Secundaria*”, nos dice que la práctica de los deportes colectivos en general y en particular (balonmano) beneficia, el desarrollo de los mecanismos de percepción, de decisión y de ejecución, muy útiles para el entrenamiento de una gran parte de las actividades físico-deportivas.

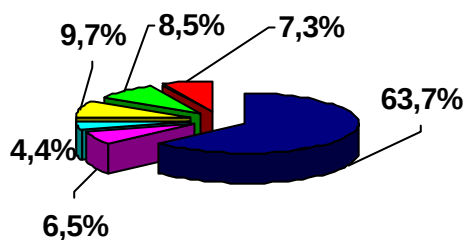
Gómez y Ruiz (2006) en su artículo, “*La iniciación al balonmano en Educación Primaria: propuestas prácticas en tercer ciclo*”, aseguran que el balonmano es un deporte que ha de aprenderse en el aula de Primaria por su gran transferencia, con varios deportes como es el caso del baloncesto y algunas similitudes al fútbol sala. Los elementos de la técnica del balonmano mayoritariamente están conformados por habilidades básicas (lanzar, recibir, pasar, atrapar, correr...) por lo que el alumnado de Secundaria podría realizar este deporte con bastantes posibilidades de transferir a otras actividades.

Ítem II.16: Ciclismo, bicicleta de montaña

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	85	61,2	99	67,8	73	67,0	86	71,7	158	63,7	185	69,5
Casi nunca	4	2,9	16	11,0	12	11,0	7	5,8	16	6,5	23	8,6
Pocas veces	8	5,8	12	8,2	3	2,8	6	5,0	11	4,4	18	6,8
Algunas veces	18	12,9	11	7,5	6	5,5	9	7,5	24	9,7	20	7,5
Bastante a menudo	13	9,4	6	4,1	8	7,3	7	5,8	21	8,5	13	4,9
Muchas veces	11	7,9	2	1,4	7	6,4	5	4,2	18	7,3	7	2,6
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

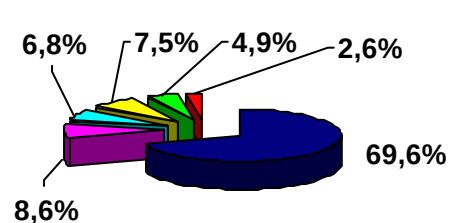


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.16: Ciclismo, bicicleta de montaña

Observamos en la tabla, así como en su representación gráfica a través del diagrama de barras, que existe una tendencia mayoritaria a señalar la opción “*nunca*” como respuesta al ítem planteado. Son más del 60%, en todos los casos, del alumnado, los que dicen no realizar la práctica del ciclismo o la bicicleta de montaña. Si hacemos referencia a los resultados según el género en el diagrama de sectores, podemos señalar que un 12,9% de los chicos de 3º de ESO sí hacen bicicleta “*algunas veces*”, frente al 7,5% de las chicas del mismo curso. Así, al sumar los valores de las opciones “*negativas*” encontramos que los chicos se manifiestan en un 74,6% y las chicas lo hacen en las mismas opciones en un 84,9%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,042.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,541(a)	5	,042
Razón de verosimilitudes	11,741	5	,039
Asociación lineal por lineal	7,222	1	,007
N de casos válidos	514		

En cuanto al nivel educativo tampoco se muestran grandes diferencias en las tablas y gráficos, siendo las chicas de 4º de ESO las que menos practican el ciclismo y la bicicleta de montaña con un 71%.

Podríamos hacer una interpretación de las respuestas obtenidas en este ítem diciendo que el alumnado, en general, manifiesta que el uso de la bicicleta como contenido en el área de Educación Física es muy poco programado por sus profesores/as.

Baena Extremera, Calvo Morales y Martínez Molina (2009) realizaron una experiencia didáctica en metodología integrada. El objetivo era mostrar una práctica docente en la cual, para los contenidos de coordinación y equilibrio, se trabajara con la bicicleta de montaña, los patines y los monopatines, utilizando una metodología integrada. Para ello se utilizaron los estilos de enseñanza modular, asignación de tareas, grupos de nivel, programa individual interrelacionados dentro de la misma sesión y como parte de una unidad didáctica innovadora y globalizadora de contenidos. Esta unidad quiso relacionarse con los temas transversales según la orden de 17 de enero de 1996 que establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre educación en valores y temas transversales del currículo y la orden de 19 de diciembre de 1995 por el que se establece el desarrollo de la educación en valores en los centros docentes de Andalucía.

Ítem II.17: Esquí alpino, esquí de fondo

Género-Curso												
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	123	88,5	124	84,9	94	86,2	110	91,7	217	87,5	234	88,0
Casi nunca	3	2,2	5	3,4	3	2,8	1	,8	6	2,4	6	2,3
Pocas veces	3	2,2	7	4,8	3	2,8	4	3,3	6	2,4	11	4,1
Algunas veces	2	1,4	5	3,4	3	2,8	1	,8	5	2,0	6	2,3
Bastante a menudo	4	2,9	4	2,7			1	,8	4	1,6	5	1,9
Muchas veces	4	2,9	1	,7	6	5,5	3	2,5	10	4,0	4	1,5
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

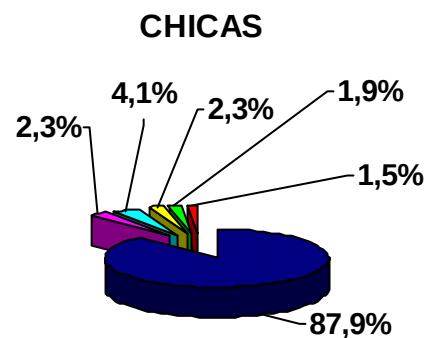
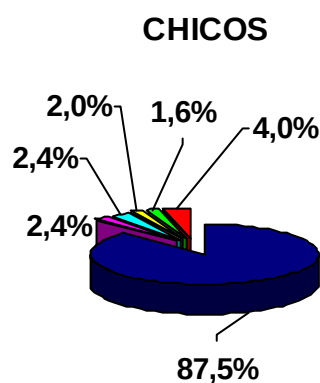
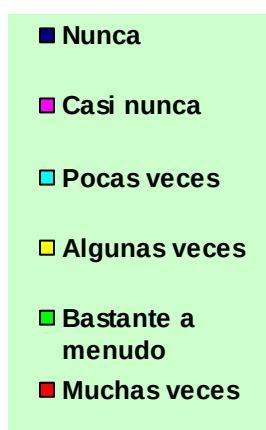
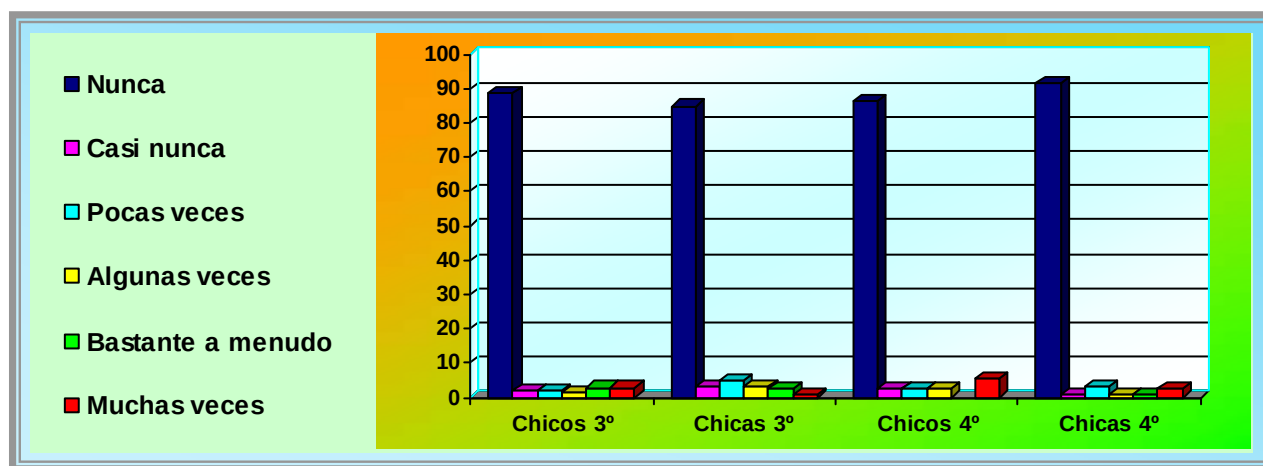


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.17: Esquí alpino, esquí de fondo

En referencia a si el alumnado practica esquí, tanto alpino como de fondo, el alumnado señala en casi un 90% de los casos, que “*nunca*” lo practica. Son las chicas de 4º de ESO las que alcanzan el valor máximo en la opción “*nunca*” llegando al 91%. No existiendo diferencias significativas n el test de Chi-cuadrado ni en cuanto a género y al curso.

Hay que significar que a nivel global sólo un 4% de los chicos y un 1,5% de las chicas manifiestan que realizan la práctica del esquí “*muchas veces*”.

Podemos interpretar que las respuestas pueden tener sentido en cuanto a que el alumnado encuestado habita en una comarca alejada de estaciones alpinas en las que se pueda practicar con cierta frecuencia deportes de nieve. La estación más cercana es la de Sierra Nevada situada a casi 200 km de distancia. A esto habría que sumar que la estación invernal se encuentra abierta durante un periodo de tiempo limitado, lo cual condiciona también la práctica de este deporte o actividad.

Sáez Padilla (2008), a partir de un trabajo de investigación, centrado fundamentalmente en la formación del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía y las actividades en el medio natural, aporta siguiendo las líneas que marcan los nuevos documentos educativos recientemente aprobados, como la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), una secuenciación de contenidos de actividades en la naturaleza para los diferentes cursos. Esta propuesta es fruto de los resultados obtenidos, primero del trabajo de investigación realizado en la provincia de Huelva, a continuación de los cuestionarios recibidos por el profesorado de Educación Física en ESO a nivel andaluz y finalmente de las entrevistas realizadas a expertos nacionales implicados en la enseñanza de las actividades en el medio natural.

En 4º de ESO la oferta está mucha más diversificada que en 3º curso. El profesorado trabaja contenidos que no se hacían en primer ciclo. La madurez del alumnado o la finalidad de una etapa educativa creemos que pueden ser causas para que se amplíen de forma considerable estos contenidos, entre los que desarrollan en este curso de forma más significativa que el resto nos encontramos con: la escalada, el esquí y multiaventura-deportes de aventura.

ÍTEM II.18: Fútbol, fútbol sala

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	16	11,5	26	17,8	17	15,6	25	20,8	33	13,3	51	19,2
Casi nunca	5	3,6	14	9,6	7	6,4	19	15,8	12	4,8	33	12,4
Pocas veces	13	9,4	16	11,0	9	8,3	18	15,0	22	8,9	34	12,8
Algunas veces	18	12,9	31	21,2	17	15,6	33	27,5	35	14,1	64	24,1
Bastante a menudo	26	18,7	31	21,2	21	19,3	14	11,7	47	19,0	45	16,9
Muchas veces	61	43,9	28	19,2	38	34,9	11	9,2	99	39,9	39	14,7
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

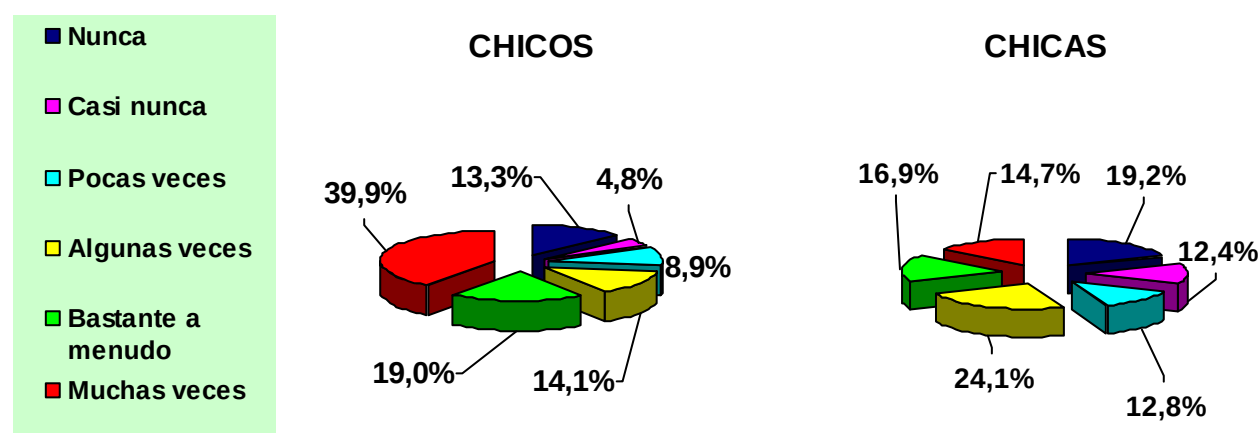
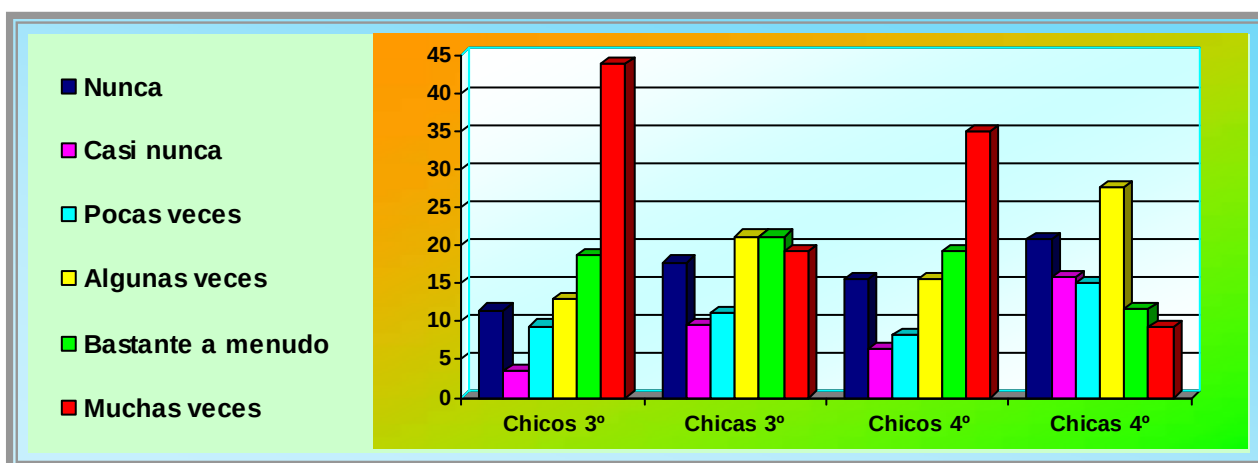


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.18: Fútbol, fútbol sala

La opción más señalada por los chicos de 3º y 4º de ESO, es aquella que se corresponde con “*muchas veces*”; así es elegido por el 43,9% de los chicos de 3º y por el 34,9% de los de 4º. En las chicas, el valor mayoritario es “*algunas veces*”, que es elegido por un 21,2% por el grupo de 3º y en un 27,5% por el grupo de chicas de 4º. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,034.

	Valor	GI	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,068(a)	5	,034
Razón de verosimilitudes	12,136	5	,033
Asociación lineal por lineal	8,499	1	,004
N de casos válidos	514		

Atendiendo al género estaríamos hablando de que existe una diferencia importante entre chicos y chicas. Así, en los resultados globales expuestos en el gráfico de sectores comprobamos que la suma de los valores de las opciones “*positivas*” llegan a obtener en los chicos un 73,0%, mientras en las chicas ésta suma es del 55,7%. Estas diferencias son significativas por género con un valor en el test de Chi-cuadrado de 0,000.

	Valor	GI	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,285(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	51,682	5	,000
Asociación lineal por lineal	32,051	1	,000
N de casos válidos	514		

Podemos interpretar la respuesta a este ítem, considerando que el fútbol es un deporte muy extendido tanto a nivel mundial como nacional, y de fácil acceso y práctica de manera habitual. Esta facilidad debería hacer que el trabajo del fútbol se llevara a cabo con una especial selección de los valores y actitudes que se pueden transmitir a través de esta práctica deportiva.

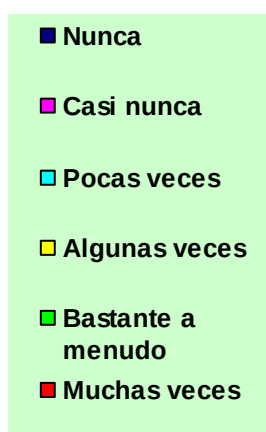
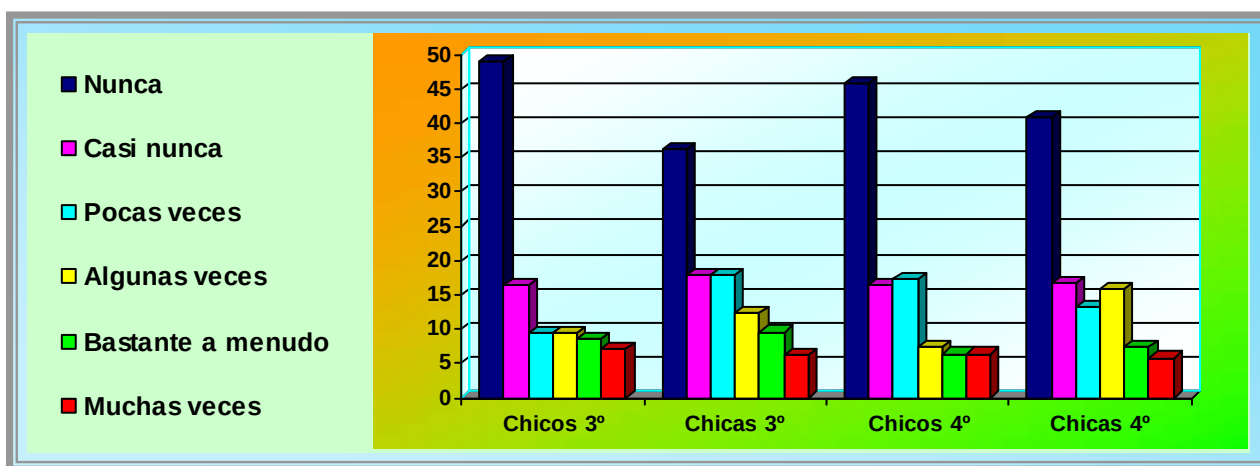
Nuestros resultados coinciden con los datos aportados por otras investigaciones anteriores (Chillón y col. 2002; Vílchez, 2007; Rodríguez, García y Valverde, 2011; Benjumea, 2011) en las que se evidencia cómo entre los deportes más practicados por la población adolescente masculina destaca sobre todo el fútbol (fútbol y fútbol-sala) decantándose las chicas más por actividades como el aeróbic, la danza, natación,...

En la investigación de Gómez López y cols. (2006), sobre las clases de Educación Física y el deporte extraescolar entre el alumnado almeriense, los juegos y deportes, y entre ellos el fútbol se presentaba como el contenido que más le gustaba al alumnado, y que era practicado por la mayoría del alumnado fuera del colegio, sobre todo por los chicos.

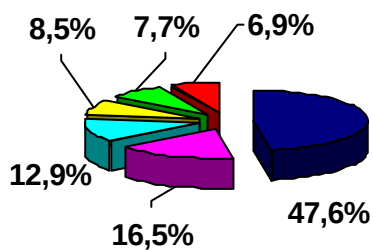
Con el estudio *“el fútbol como herramienta para el trabajo de los valores y actitudes en la ESO según las Competencias Básicas”*, Rodríguez Ruíz (2010) quería exponer una experiencia práctica llevada a cabo en el I.E.S. José Arencibia Gil (Telde-Gran Canaria), con alumnos/as de 3º de la E.S.O., basado en el desarrollo de las competencias básicas. El objetivo del mismo es trabajar *“los valores y las actitudes” utilizando el fútbol como herramienta, debido a ese papel de “formación integral” que posee la Educación Física*. Para evaluar la consecución de los objetivos se confeccionó una planilla simplificada que parte de las ideas expuestas por Gil y cols. (2006) en su propuesta de valores e indicadores a evaluar en los Juegos y Deportes; para valorar el grado de conciencia y consecución de los objetivos, así como el nivel de implicación en el trabajo, se pasó entre el alumnado un cuestionario. Obteniendo como resultado que más del 96% de los alumnos se divierten, esfuerzan, mantienen unas relaciones sociales coherentes, juegan limpio, se controlan emocionalmente y respetan las normas. Por otro lado, del total de los alumnos que componen las clases (n=118) un 80% de ellos había entendido el objetivo de las sesiones; 49 alumnos creían que se pretendía *“aprender a relacionarse”* y 45 a *“mejorar las habilidades y destrezas”*. Los resultados nos llevan a la conclusión de que las competencias básicas *“refuerzan y dan mayor importancia al papel integrador de la Educación Física”* y que ésta se muestra como *“pilar de la enseñanza en valores y actitudes sin descuidar sus contenidos y objetivos específicos”*.

TEM II.19: Gimnasia artística o deportiva

Género-Curso												
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	68	48,9	53	36,3	50	45,9	49	40,8	118	47,6	102	38,3
Casi nunca	23	16,5	26	17,8	18	16,5	20	16,7	41	16,5	46	17,3
Pocas veces	13	9,4	26	17,8	19	17,4	16	13,3	32	12,9	42	15,8
Algunas veces	13	9,4	18	12,3	8	7,3	19	15,8	21	8,5	37	13,9
Bastante a menudo	12	8,6	14	9,6	7	6,4	9	7,5	19	7,7	23	8,6
Muchas veces	10	7,2	9	6,2	7	6,4	7	5,8	17	6,9	16	6,0
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

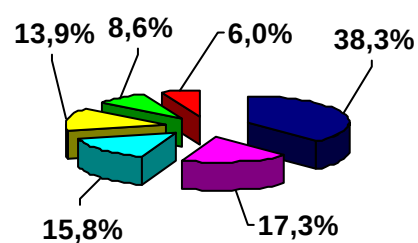


Tabla y Gráficos del ITEM II.19: Gimnasia artística o deportiva

La gimnasia artística y deportiva se presenta como una actividad que mayoritariamente nunca practica el alumnado al que se le ha pasado el cuestionario. De este modo, la opción más señalada es la del extremo negativo llegando a un 47,6% en el caso de los chicos, frente al 38,3% de las chicas. En todos los casos se supera el 50% si escogemos los valores “*nunca*” y “*casi nunca*”. No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

La falta de práctica de la gimnasia deportiva puede estar relacionada con una escasa oferta fuera de las instituciones educativas, y, dentro del instituto, a una dificultad para seguir una progresión lógica que ofrezca todas las condiciones de seguridad necesarias para la puesta en marcha de tareas gimnásticas. Las dificultades pueden vincularse a falta de formación o bien falta de material que ofrezca las condiciones ideales.

Trujillo Navas (2009), hizo una propuesta para conocer y practicar la gimnasia deportiva. Nos dice que la práctica de los deportes es algo imprescindible y fundamental dentro del área de Educación Física, tal y como expresa la legislación vigente que regula los contenidos curriculares mínimos en la educación secundaria. Dentro de los deportes individuales hay que tener presente a la gimnasia deportiva como una disciplina que permite en el alumnado desarrollar una serie de capacidades procedimentales (saltos, giros, volteos, etc.) así como actitudinales (responsabilidad, cooperación, aceptación de las posibilidades de uno mismo, etc.). Además de ser un deporte individual, permite un trabajo en cooperación entre el alumnado permitiendo mejorar el clima de la clase. Estas son algunas de las razones que justifican la realización de su unidad didáctica dentro del currículum de secundaria.

La gimnasia deportiva es una disciplina que va a permitir al alumnado crear un afán de superación gracias a la realización de ejercicios de distinta dificultad y por norma general, novedosos. Con la realización de la unidad didáctica que propone Trujillo, también se trabaja de forma intradisciplinar el desarrollo de capacidades físicas, tales como, la fuerza o la amplitud de movimiento, además de la resistencia en ejercicios de duración prolongada. La gran mayoría de las tareas están planteadas en grupos, favoreciendo las relaciones personales entre el alumnado y fomentando un desarrollo de la cooperación y la responsabilidad. Todo ello va a favorecer la adquisición de dos competencias básicas como son la competencia y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana.

ÍTEM II.20: Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	72	51,8	34	23,3	44	40,4	22	18,3	116	46,8	56	21,1
Casi nunca	16	11,5	17	11,6	17	15,6	15	12,5	33	13,3	32	12,0
Pocas veces	16	11,5	26	17,8	16	14,7	24	20,0	32	12,9	50	18,8
Algunas veces	19	13,7	24	16,4	14	12,8	24	20,0	33	13,3	48	18,0
Bastante a menudo	13	9,4	24	16,4	11	10,1	15	12,5	24	9,7	39	14,7
Muchas veces	3	2,2	21	14,4	7	6,4	20	16,7	10	4,0	41	15,4
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

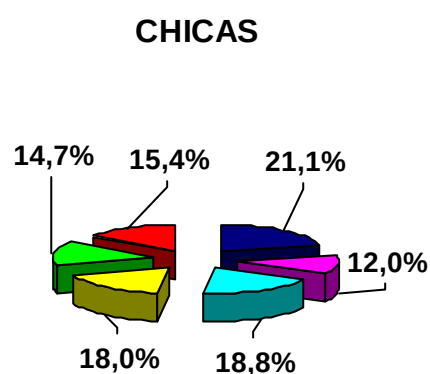
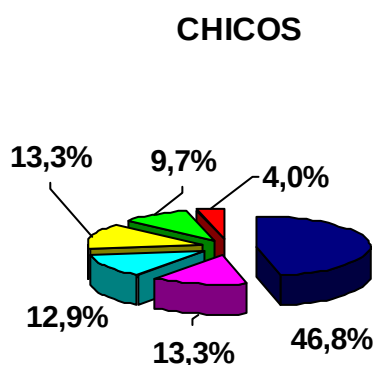
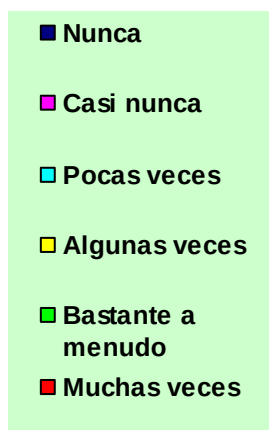
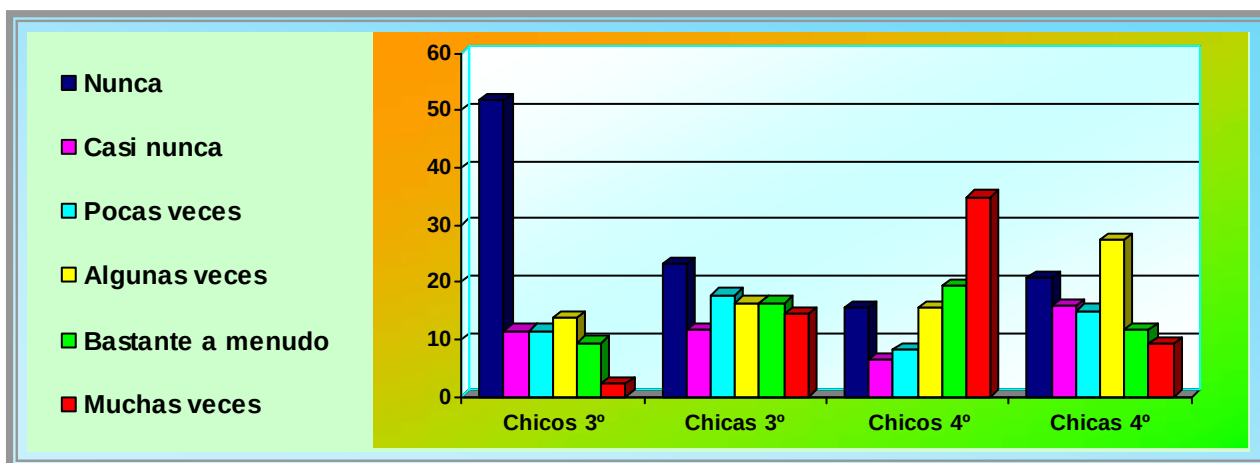


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.20: Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...

Respecto a la práctica de gimnasia rítmica, aeróbica,... vemos que las respuestas se distribuyen entre todas las opciones disponibles en el caso de las chicas. Los chicos de 4º de ESO señalan en más de un 40% la opción “nunca”, llegando al 51% en el caso de los chicos de 3º. Es aquí donde se muestran las diferencias más significativas con respecto al género, no siendo notables según la variable curso.

En los datos globales por género, encontramos que la suma de los valores de las opciones “positivas” suman el 48,0% en los chicos y el 58,1% en las chicas. Es posible que los resultados obtenidos tengan que ver con la existencia de una asignación de actividades en función del género, estando relacionada con la flexibilidad, la danza y el ritmo a una práctica vinculada, de manera errónea, al sexo femenino. 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	49,520(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	51,365	5	,000
Asociación lineal por lineal	44,097	1	,000
N de casos válidos	514		

Blández, Fernández García y Sierra (2007), realizaron un estudio que recogía parte de los resultados de una investigación más amplia relacionada con el estudio de los estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte en los centros docentes. En este trabajo, se identificó, a partir de un análisis cualitativo, la percepción que poseen los escolares de Educación Primaria y Secundaria de los estereotipos más relacionados tradicionalmente con la actividad física y el deporte así como de sus manifestaciones en el entorno de la escuela, empleándose para ello el grupo de discusión como técnica de investigación. Puede apreciarse que los gustos y preferencias de las chicas y de los chicos hacia la actividad física son diferentes y están muy vinculados a la percepción que tienen de la misma. En este sentido, todo el alumnado, tanto el de Educación Primaria como el de Educación Secundaria, percibe que determinadas actividades físico-deportivas son específicas de género, con lo que, corroborando lo hallado en otros estudios, en ambas

etapas educativas los escolares continúan expresando las tipificaciones de género más tradicionales. Así, las actividades físicas que requieren capacidades de *“fuerza, resistencia o son más activas, agresivas, o de riesgo* (por ejemplo: rugby, fútbol, boxeo, kárate, motociclismo) las vinculan al género masculino. Sin embargo, y en oposición, aquellas actividades más *“tranquilas”* o relacionadas con el *“ritmo, la expresión, la elasticidad, la flexibilidad o la coordinación* (por ejemplo: yoga, danza, baile, aeróbic, voleibol, gimnasia artística) las vinculan al género femenino. Lo anterior no hace sino confirmar la persistencia en la asignación de género entre los rasgos instrumentales - agentes y expresivos – afectivos tradicionalmente vinculados al espacio de lo *“masculino”* y lo *“femenino”* (Crawford y Unger, 2004).

Sáenz, Sicilia y Manzano (2010), en su artículo *“La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género”*, manifiestan que respecto a los contenidos, se comprueba que la Educación Física del siglo XXI, parece haber superado el exceso de contenidos relacionados con el deporte (Devís, 1996) ya que antes aparecen otros como Habilidades y Destrezas, Juegos o Salud.

La expresión corporal es un contenido que se ha incorporado al currículo posteriormente a los contenidos clásicos de la condición física y los juegos y deportes, pero como indican Barquero, Vargas y Alonso (2009), se trata de un contenido que ofrece múltiples beneficios, señalando entre otros: el ofrecer a la persona una inteligencia cinésica (uso de todo el cuerpo o sus partes), así como un incremento de sus habilidades de observación, físicas, cognitivas, sociales y afectivas, desarrollo del pensamiento abstracto, su autoestima, su pensamiento crítico, creatividad motora, concentración en las tareas del movimiento y análisis de problemas.

Ítem 21: Natación

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	88	63,3	92	63,0	74	67,9	82	68,3	162	65,3	174	65,4
Casi nunca	8	5,8	9	6,2	2	1,8	8	6,7	10	4,0	17	6,4
Pocas veces	12	8,6	7	4,8	11	10,1	6	5,0	23	9,3	13	4,9
Algunas veces	15	10,8	16	11,0	10	9,2	9	7,5	25	10,1	25	9,4
Bastante a menudo	9	6,5	12	8,2	7	6,4	11	9,2	16	6,5	23	8,6
Muchas veces	7	5,0	10	6,8	5	4,6	4	3,3	12	4,8	14	5,3
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

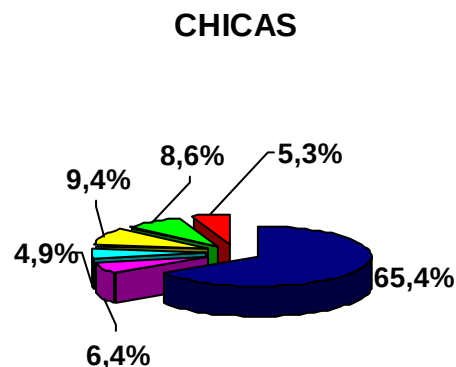
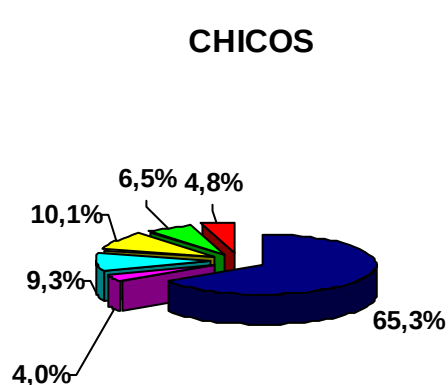
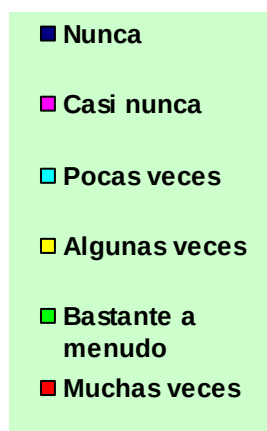
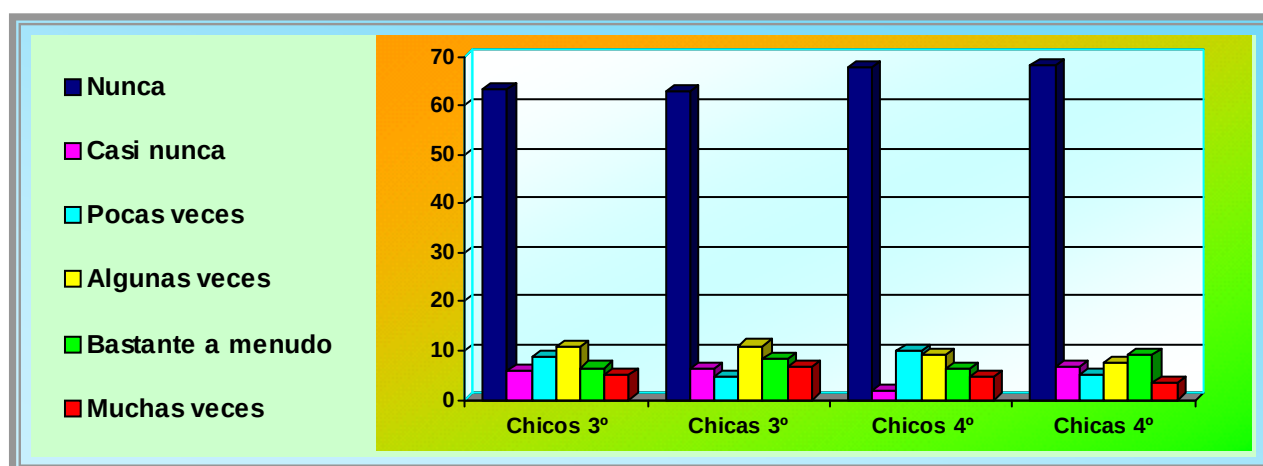


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.21: Natación

Como podemos observar en la tabla y el gráfico de barras, obtenemos respuestas muy similares en las distintas opciones: Así, en todos los grupos predomina en mayor o menor medida el valor “*nunca*”, superando el 50%, quedando el resto de opciones bastantes igualadas aunque con algunas diferencias. De forma general las chicas en general de 3º y 4º curso de ESO obtienen más puntuación en los valores positivos.

Si atendemos a las diferencias por género observamos cómo el valor “*nunca*” está muy igualado, diferenciándose solamente en un 0,1%. En los otros valores también hay similitudes como es el caso de los valores “*bastantes, muchas y algunas veces*” donde en el caso de las chicas se alcanza un 23,3% mientras que en los chicos esta cifra es de un 21,4%. El alumnado del segundo ciclo de la ESO considera que la natación no se trabaja como contenido frecuente en el área de Educación Física

Al sumar los valores de las opciones “negativas” (“*nunca, casi nunca, pocas veces*”) encontramos que los chicos de 3º curso, obtienen un valor global del 77,7% y un 79,8% los de 4º. Por su parte las chicas de 3º ESO, obtienen un valor global en las mismas opciones del 73,0% y de un 79,0%. Estas diferencias por curso son ligeramente significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,036.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,899(a)	5	,036
Razón de verosimilitudes	12,240	5	,032
Asociación lineal por lineal	8,049	1	,005
N de casos válidos	514		

Nuestra interpretación para los datos de este ítem pasan por afirmar que la natación no es un contenido que se programe y se lleve a cabo en los centros escolares dónde estudia el alumnado de nuestra muestra.

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 apoyarán para conocer mejor al alumno facilitando así el proceso enseñanza aprendizaje*”

Ítem II.22: Padel

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	99	71,2	111	76,0	82	75,2	91	75,8	181	73,0	202	75,9
Casi nunca	6	4,3	9	6,2	9	8,3	7	5,8	15	6,0	16	6,0
Pocas veces	7	5,0	13	8,9	6	5,5	9	7,5	13	5,2	22	8,3
Algunas veces	8	5,8	7	4,8	7	6,4	6	5,0	15	6,0	13	4,9
Bastante a menudo	11	7,9	3	2,1	2	1,8	4	3,3	13	5,2	7	2,6
Muchas veces	8	5,8	3	2,1	3	2,8	3	2,5	11	4,4	6	2,3
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

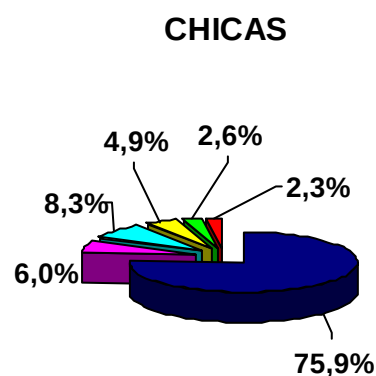
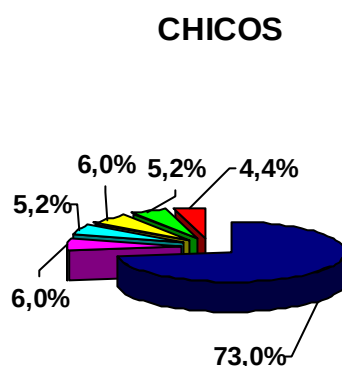
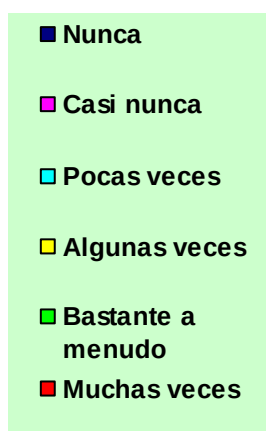
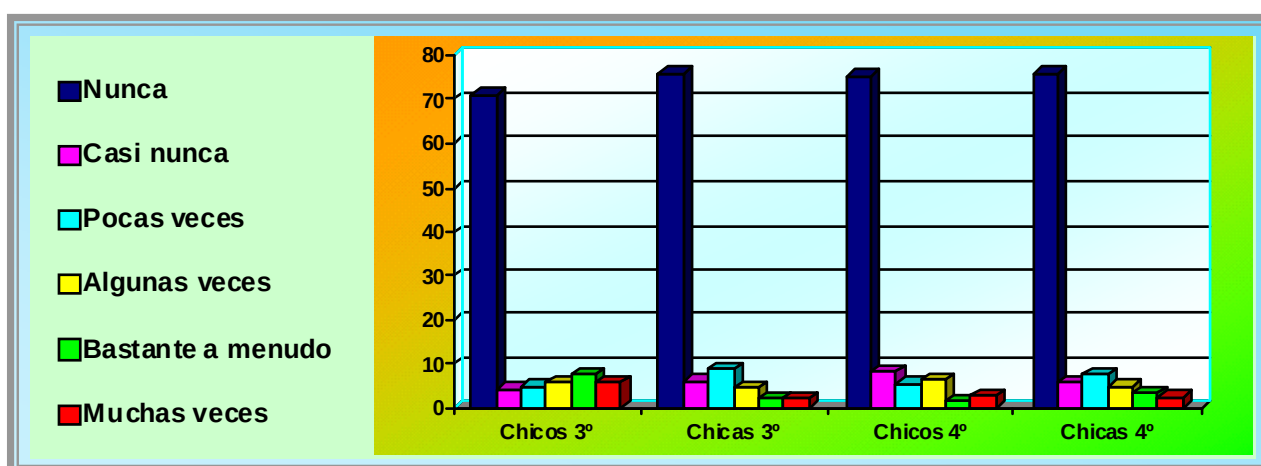


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.22: Padel

Como podemos observar en el gráfico de barras obtenemos respuestas variadas en función del género y el curso escolar. En la mayoría de los casos predomina el valor “*nunca*”, que supera el 70% de los resultados, siendo este dato algo más elevado en el caso del alumnado de 4º ESO. En el resto de valores se aprecia alguna diferencia en los valores positivos de los chicos de 3º curso respecto a los de 4º, y en relación al género también se aprecian estas diferencias en los valores positivos.

Si atendemos a las diferencias por género, encontramos algunas diferencias en los valores “*algunas, bastante y muchas veces*” donde en el caso de los chicos se alcanza un 15,6% mientras que las chicas se reduce prácticamente a la mitad, quedando en un 9,8%. El resto de valores respecto al género permanecen bastante igualados.

En relación al curso escolar observamos algunas diferencias sobre todo en los valores “*bastante y muchas veces*” donde la suma de los resultados del alumnado de 3º de ESO asciende a un 17,9% mientras que esta suma en el alumnado de cuarto es de un 10,4%.

No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

Podemos interpretar de los datos de este ítem que el alumnado de segundo ciclo de ESO de los centros de la Comarca de Estepa, considera que el padel apenas se trabaja en las clases de Educación Física

En un estudio realizado por De Hoyo, Sañudo y Carrasco (2007), consideran que la intensidad desarrollada durante la práctica del padel se aproxima a la experimentada en la práctica del tenis individual. A pesar que el VO₂ de los jugadores de padel es similar al de los jugadores de tenis (tanto en valores máximos como relativos durante el juego) las exigencias reales de la práctica son diferentes. Esto es debido, probablemente, a una menor distancia recorrida por los jugadores de padel en sus acciones, un aspecto que puede compensarse con un mayor número de acciones respecto al tenis individual.

A pesar de que no es un deporte muy practicado en las clases de Educación Física, hay que coincidir con Castillo (2011) que 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: Senderismo / Montañismo

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	66	47,5	68	46,6	61	56,0	72	60,0	127	51,2	140	52,6
Casi nunca	16	11,5	20	13,7	14	12,8	19	15,8	30	12,1	39	14,7
Pocas veces	25	18,0	14	9,6	18	16,5	9	7,5	43	17,3	23	8,6
Algunas veces	18	12,9	26	17,8	7	6,4	10	8,3	25	10,1	36	13,5
Bastante a menudo	8	5,8	8	5,5	3	2,8	5	4,2	11	4,4	13	4,9
Muchas veces	6	4,3	10	6,8	6	5,5	5	4,2	12	4,8	15	5,6
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100	266	100

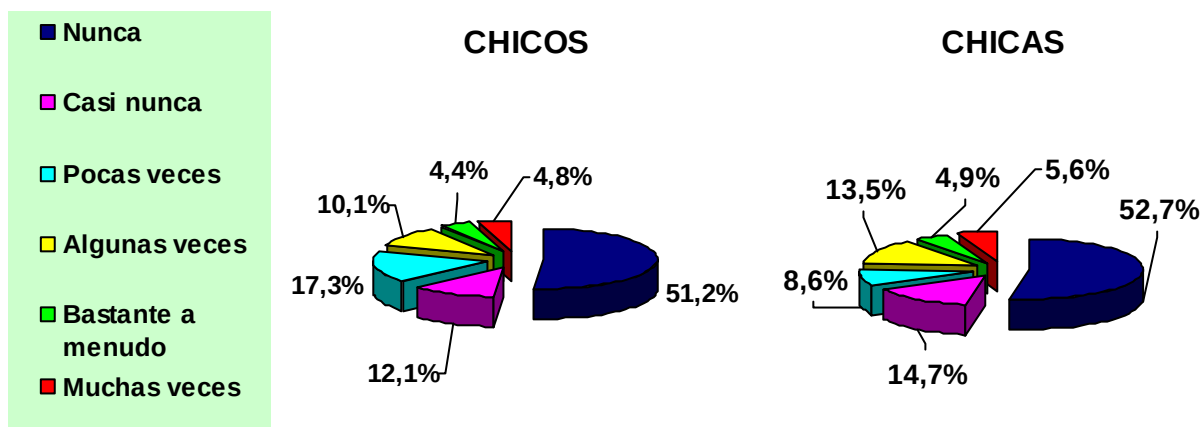
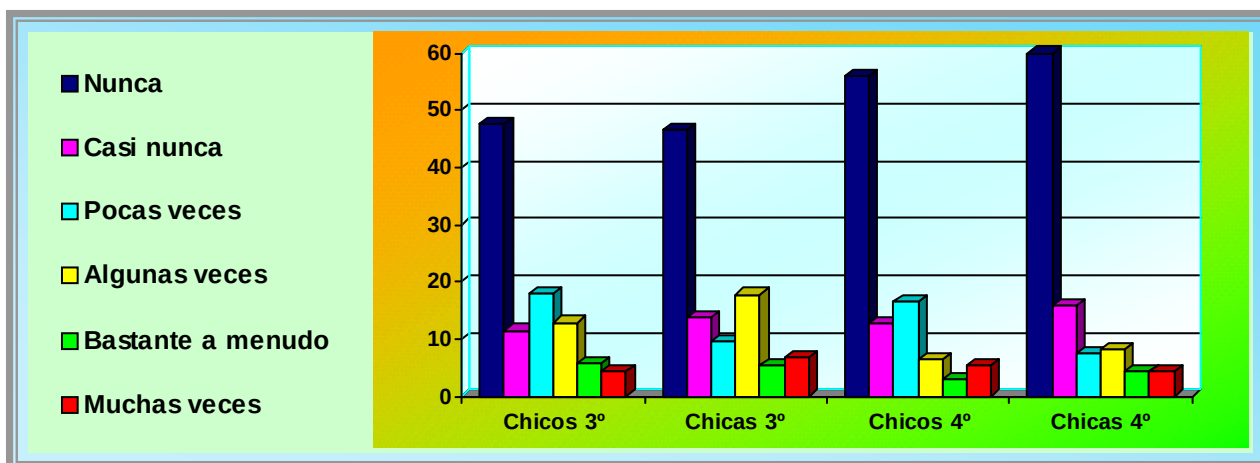


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.23: Senderismo / Montañismo

Como podemos observar en el gráfico, obtenemos respuestas variadas en función del género y el curso escolar, predominando en todos los casos en mayor o menor medida el valor “*nunca*”. El grupo de chicas tiende más hacia los valores positivos de “*muchas y bastantes veces*” con respecto a los chicos.

Si atendemos a las diferencias por género observamos que predominan los valores “*nunca y casi nunca*”. Mientras los chicos alcanzan un 63,3%, las chicas suman un 67,4%; sin embargo en el valor “*pocas veces*” el predominio es de los chicos donde obtienen un 17,3% frente al 8,6% de las chicas. En los valores positivos de “*bastante y muchas veces*” sólo encontramos un 1,3% de diferencia predominando los chicos.

En relación al curso escolar la diferencias más significativa la encontramos en los valores “*bastante y muchas veces*” donde los alumnos y alumnas de 3º de la ESO suman un 22,4%, ascendiendo esta puntuación a 22,4% en el caso del alumnado de 4º de la ESO.

No existen diferencias significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado.

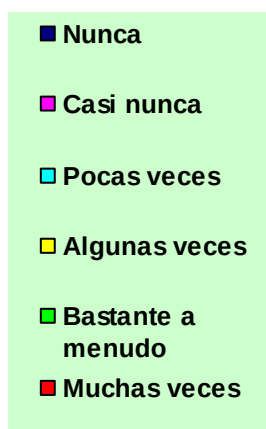
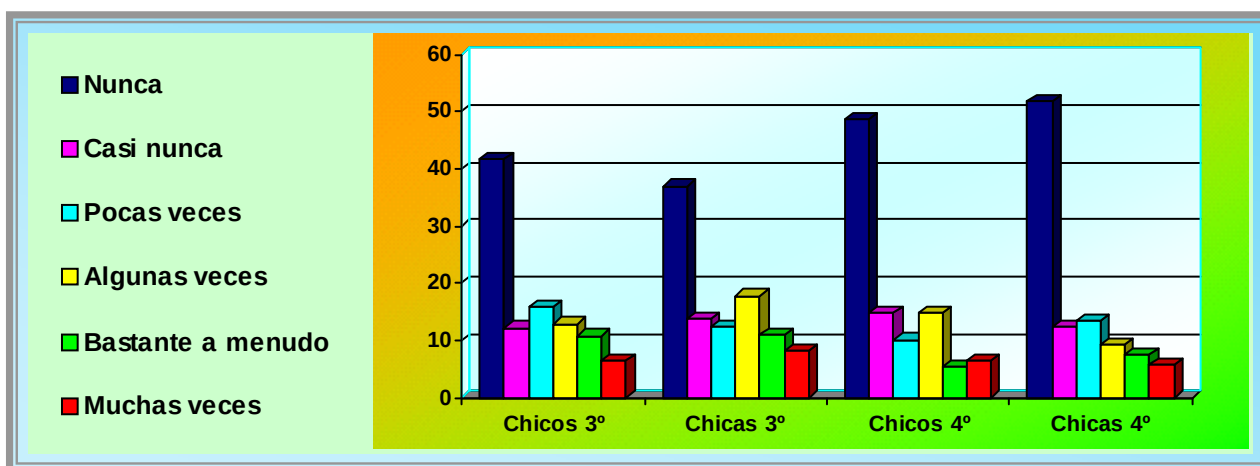
Nuestra interpretación pasa por decir que el alumnado del segundo ciclo de ESO de la Comarca de Estepa, considera que el montañismo apenas se trabaja en el área de Educación Física

Nuestros datos coinciden con los obtenidos en la investigación de Benjumea (2011) con una muestra de 544 alumnos/as de segundo ciclo de ESO de la Comarca de la Vega Alta de Granada, en la que concluye que el senderismo es una actividad escasamente programada en los centros de su muestra.

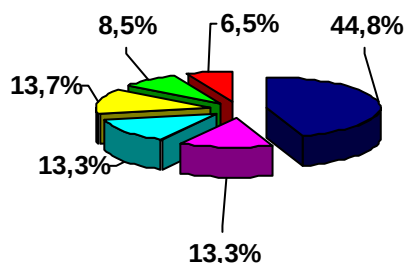
Sáez Núñez (1999) hace una valoración muy positiva de estas actividades en su obra: “*Descubrir, conocer y disfrutar la naturaleza a través del juego: programa de juegos ecológicos y ambientales adaptados a las actividades en el medio natural*”, considerando que son actividades que pueden ser cauce de transmisión de valores individuales y sociales por la dinámica de colaboración en que se realizan.

Ítem II.24: Tenis

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	58	41,7	54	37,0	53	48,6	62	51,7	111	44,8	116	43,6
Casi nunca	17	12,2	20	13,7	16	14,7	15	12,5	33	13,3	35	13,2
Pocas veces	22	15,8	18	12,3	11	10,1	16	13,3	33	13,3	34	12,8
Algunas veces	18	12,9	26	17,8	16	14,7	11	9,2	34	13,7	37	13,9
Bastante a menudo	15	10,8	16	11,0	6	5,5	9	7,5	21	8,5	25	9,4
Muchas veces	9	6,5	12	8,2	7	6,4	7	5,8	16	6,5	19	7,1
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

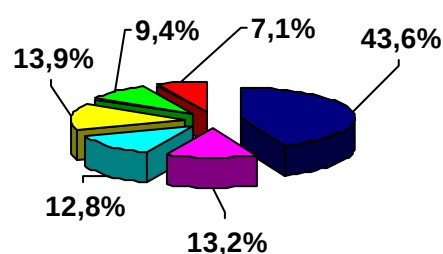


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.24: Tenis

Como podemos observar en la tabla y en el gráfico de barras, se obtienen valores similares en función del género y el curso, predominando en todos los casos en mayor o menor medida el valor “*nunca*”. En el extremo contrario hay que indicar que el valor menos elegido es “*bastante a menudo*” afirmándolo un 9,4% de las chicas de 4º de ESO.

Si atendemos a las diferencias por género y curso, observamos que no encontramos grandes diferencias entre el alumnado del mismo curso escolar, sin embargo sí que se aprecian diferencias entre los diferentes cursos ya que en 4º de la ESO aumenta llegando al 50% en el valor “*nunca*” o incluso superándolo como es el caso de las chicas con un 51,7%. Por el contrario el valor menos elegido es “*muchas veces*”, que obtiene una media de 7% de las elecciones. El resto de valores aparecen bastantes equilibrados, acumulando en ellos el resto de respuestas.

No existen diferencias significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado.

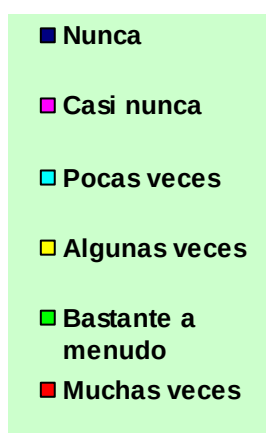
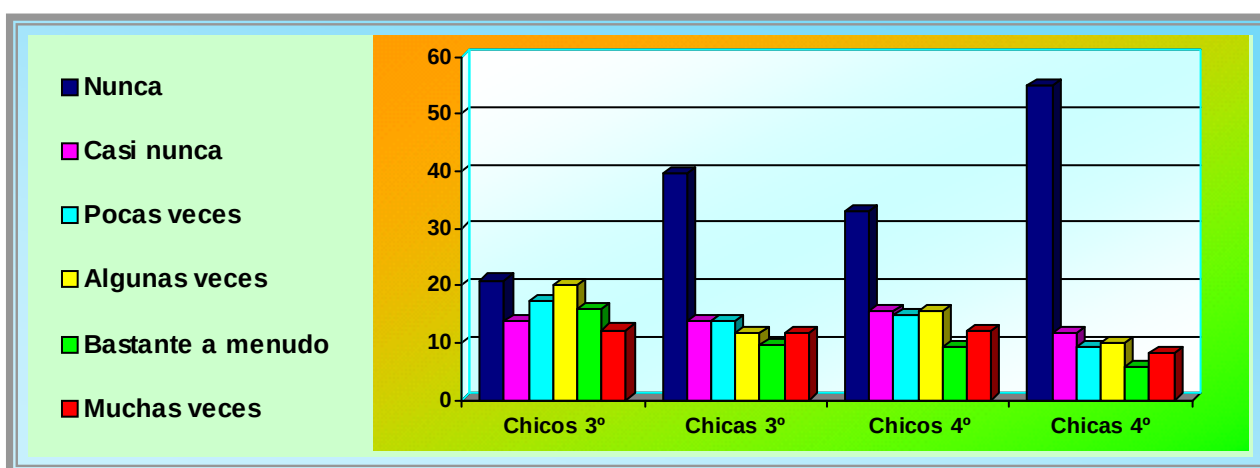
El alumnado del segundo ciclo de la ESO de ésta comarca sevillana, considera que apenas practican el tenis en el área de Educación Física

Nuestros datos concuerdan con los obtenidos por Palou y cols. (2005), en su estudio sobre el *Perfil de hábitos deportivos de los preadolescentes de la Isla de Mallorca*. Del análisis de los resultados obtenidos en la investigación y llevando a cabo una diferenciación por género, cabe destacar la aparición de diferencias significativas entre las chicos y chicas de entre 10 y 14 años en cuanto a la práctica deportiva, debido a la existencia de casi el doble de chicas (33,1%) que de chicos (17,1%) que afirman no practicar ninguna actividad física al margen de las clases de Educación Física.

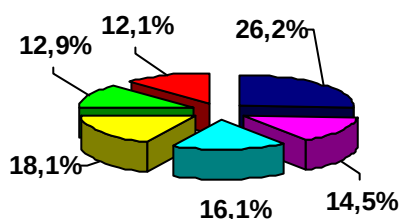
La Federación Catalana de Tenis a través de su *web* y de diferentes foros escritos, propone la inclusión del Tenis en el horario lectivo de enseñanza de la Educación Física en Educación Primaria hasta Bachillerato. Este es otro aspecto fundamental de cara a las prácticas de estos deportes en los centros, 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.

Ítem II.25: Tenis de Mesa

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	29	20,9	58	39,7	36	33,0	66	55,0	65	26,2	124	46,6
Casi nunca	19	13,7	20	13,7	17	15,6	14	11,7	36	14,5	34	12,8
Pocas veces	24	17,3	20	13,7	16	14,7	11	9,2	40	16,1	31	11,7
Algunas veces	28	20,1	17	11,6	17	15,6	12	10,0	45	18,1	29	10,9
Bastante a menudo	22	15,8	14	9,6	10	9,2	7	5,8	32	12,9	21	7,9
Muchas veces	17	12,2	17	11,6	13	11,9	10	8,3	30	12,1	27	10,2
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

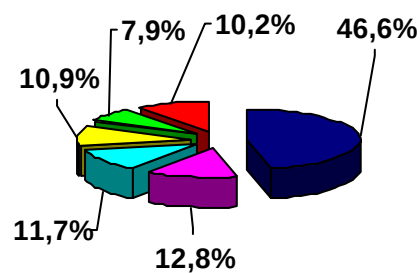


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.25: Tenis de Mesa

Al analizar los datos comprobamos tanto en la tabla como en el gráfico de barras, que obtenemos respuestas variadas en función del género y el curso escolar, aunque en todos los casos predomina en mayor o menor medida el valor “*nunca*”. Los chicos de 3º concentran sus opciones en los valores “*nunca, pocas y algunas veces*”, mientras que en los chicos de 4º el valor “*nunca*” es el más elegido. En el caso de las chicas también observamos que en 4º curso predomina el valor “*nunca*” superando un 50% de las repuestas respecto a 3º. Al profundizar en el análisis en atención al curso escolar de la muestra, observamos que los chicos de 3º centran sus respuestas en los valores “*nunca y algunas veces*” mientras que en los de 4º prevalece de forma significativa el valor “*nunca*” siendo el resto de opciones elegidas bastantes homogéneas. En las chicas ocurre al contrario, prevaleciendo en 3º el valor “*nunca*” y eligiendo el resto de opciones con bastante homogeneidad y en 4º el valor más alto corresponde también el valor “*nunca*” pero el resto de opciones son menos homogéneas que en 3º. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,027.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,617(a)	5	,027
Razón de verosimilitudes	12,693	5	,026
Asociación lineal por lineal	8,987	1	,003
N de casos válidos	514		

Si atendemos a las diferencias por género encontramos una diferencia significativa en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000. Estas diferencias son patentes en el valor “*nunca*” ya que esta opción es elegida por el 46,6% de las chicas, mientras que sólo el 26,2% de los chicos eligen esta opción, concentrándose en los valores “*algunas y pocas veces*”.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,917(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	25,245	5	,000
Asociación lineal por lineal	15,843	1	,000
N de casos válidos	514		

Interpretamos por los datos de este ítem que el alumnado del segundo ciclo de ESO y en mayor medida las chicas, considera que apenas practican el tenis de mesa en la clase de Educación Física.

Ítem II.26: Voleibol

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	30	21,6	26	17,8	26	23,9	27	22,5	56	22,6	53	19,9
Casi nunca	18	12,9	18	12,3	16	14,7	15	12,5	34	13,7	33	12,4
Pocas veces	12	8,6	18	12,3	25	22,9	21	17,5	37	14,9	39	14,7
Algunas veces	26	18,7	28	19,2	21	19,3	24	20,0	47	19,0	52	19,5
Bastante a menudo	32	23,0	28	19,2	12	11,0	20	16,7	44	17,7	48	18,0
Muchas veces	21	15,1	28	19,2	9	8,3	13	10,8	30	12,1	41	15,4
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

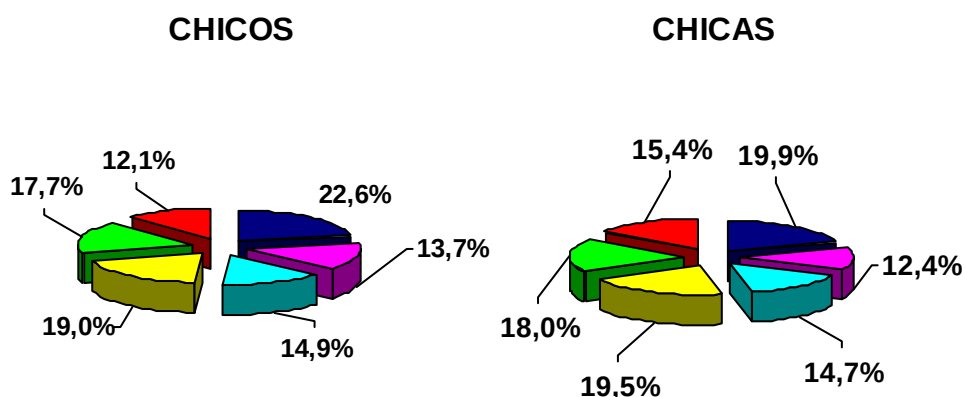
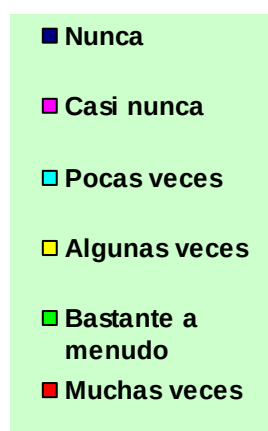
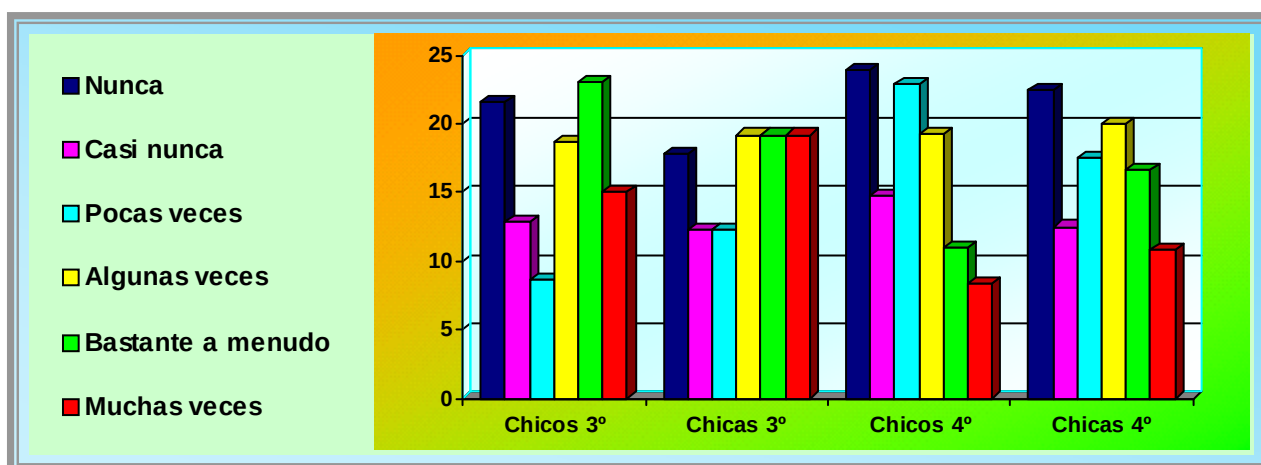


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.26: Voleibol

Si observamos la tabla y gráficos de este ítem comprobamos como obtenemos valores diferentes dependiendo del curso escolar y del género. Los chicos *“nunca, casi nunca y pocas veces”* perciben que sus profesores programen y realicen voleibol, ya que el 50% de ellos ha señalado estas opciones *“negativas”*; las chicas, en cambio, presentan valores más elevados que los chicos, ya que en valores *“positivos”* de *“algunas veces, bastante a menudo y muchas veces”*, obtienen un valor del 52,9%.

Si atendemos a los diferentes cursos y géneros, las respuestas son variadas y los valores están muy distribuidos. Así encontramos que un 8,6% de los chicos de 3º *“pocas veces”* realizan y piensan que sus profesores programen este contenido frente a un 22,9% de los chicos de 4º curso. Asimismo, los chicos de 3º eligen *“bastante a menudo”* o *“muchas veces”* este deporte, concretamente con un 23% y un 15,1% respectivamente, frente al 11% y 8,3% de los chicos de 3º. Las chicas de ambos cursos presentan datos similares, destacando el valor *“muchas veces”* con un 19,2% de las chicas de 3º de ESO frente a un 10,8% de las chicas de 4º de ESO. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,004.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,539(a)	5	,004
Razón de verosimilitudes	17,745	5	,003
Asociación lineal por lineal	8,324	1	,004
N de casos válidos	514		

Atendiendo a la planificación y programación de profesores, destacamos el artículo *“La formación desde la clase de Educación Física: ¿mito o realidad?”*, en el cual buscando esclarecer qué es lo formativo de la clase de Educación Física y hacer explícitos estos aspectos, presenta una reflexión frente el valor del área en el campo de la Pedagogía, como ese espacio que tiene como trasfondo la posibilidad de perfeccionamiento humano, su formación y educación. A partir de este análisis se identifican los aspectos formativos que tienen los contenidos de la clase de Educación Física, las estrategias metodológicas que tienen un sustrato formativo y las intenciones formativas de la clase misma. La revisión de los aspectos formativos de la Educación Física nos invitan a pensar sobre los fines de la clase y la necesidad de plantear nuevos horizontes que reivindiquen el área en las Instituciones Educativas de hoy.

Ítem II.27: Otros

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nunca	106	76,3	134	91,8	102	93,6	105	87,5	208	83,9	239	89,8
Casi nunca	4	2,9	1	,7	0	0	2	1,7	4	1,6	3	1,1
Pocas veces	3	2,2	0	0	0	0	2	1,7	3	1,2	2	,8
Algunas veces	4	2,9	2	1,4	1	,9	2	1,7	5	2,0	4	1,5
Bastante a menudo	5	3,6	1	,7	1	,9	4	3,3	6	2,4	5	1,9
Muchas veces	6	4,3	4	2,7	2	1,8	1	,8	8	3,2	5	1,9
Totales	139	100,0%	146	100,0%	285	100,0%	109	100,0%	248	100,0	266	100,0

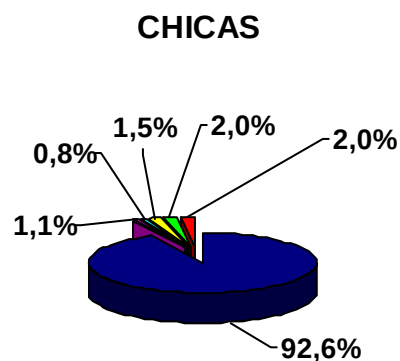
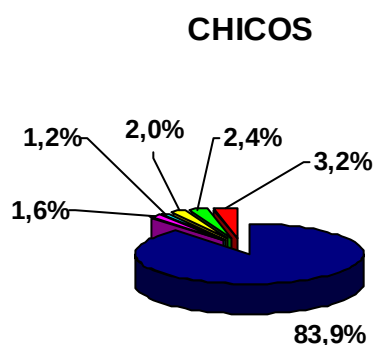
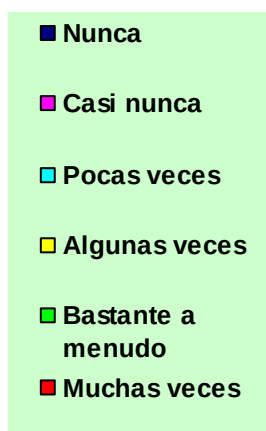
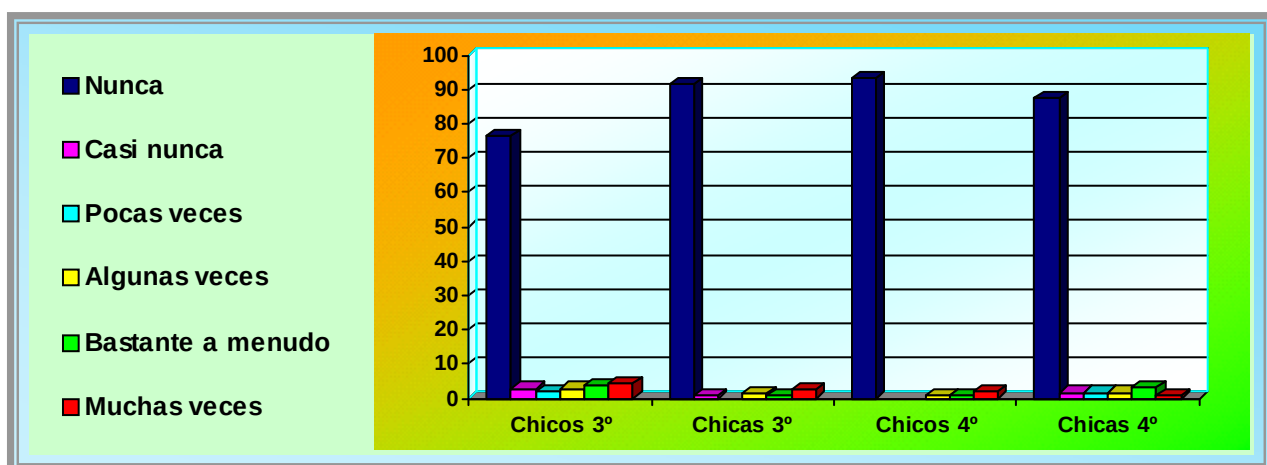


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.27: Otros

Al preguntar al alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la comarca de Estepa si realizan y programan sus profesores/profesoras otros deportes además de los planteados en los ítems anteriores, constatamos porcentajes similares tanto en chicas como en chicos y en ambos cursos; de tal modo que el valor “*nunca*” es el más elegido con porcentajes superiores al 75% del total encuestado.

Por género observamos ligeras diferencias, hay mayor número de chicos en 4º de ESO que han optado por el valor “*nunca*”, concretamente un 93,6% frente a un 76,3% de los chicos de 3º. Así mismo, es mayor el número de chicas de 3º de ESO, con un 91,8%, que ha elegido “*nunca*” en otros deportes frente a un 87,5% de chicas de 4º curso.

Al analizar ambos cursos no existen notables diferencias pero sí son las chicas de 3º de ESO las que presentan mayor porcentaje del valor “*nunca*”, con un 91,8%, que los chicos de su mismo curso con un 76,3%. En cambio, en 4º los valores se invierten, siendo mayor el número de chicos que eligen la opción “*nunca*” con un 93,6% frente a un 87,5% de las chicas de su mismo curso.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por curso, ni por género.

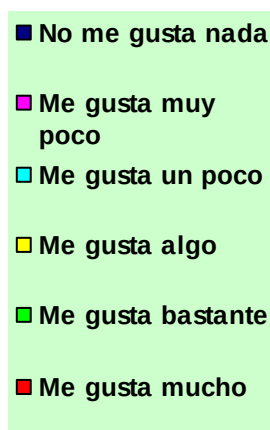
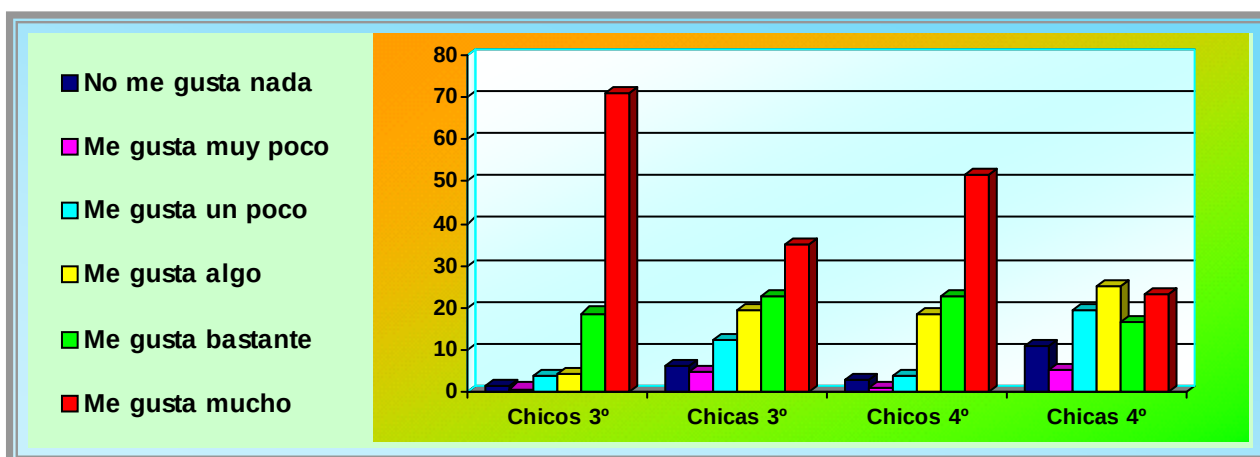
Interpretamos del análisis de los datos de este ítem, que independientemente del género y curso, el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la comarca de Estepa, ha elegido mayoritariamente la opción “*nunca*”, con un porcentaje cercano al 90% del total encuestado. El resto de valores de “*casi nunca, pocas veces, algunas veces, bastante a menudo y muchas veces*” apenas suman el 10% del total. Por tanto no realizan otros deportes ni sus profesores o profesoras programan estos contenidos.

Destacamos una frase de Urrego (2007) que realiza unas reflexiones interesantes: *“Mientras la escuela conserve esta perspectiva formativa como la predominante en la formación de sus profesores y sus consecuentes influjos sobre el alumno, serán pocas las posibilidades de que sea en esta institución y que sean los propios profesionales del área los que definan y le den rumbo a su propio saber. Serán espectadores pasivos de una enseñanza que comparte los rasgos típicos de la industria, preparación-instrucción para el trabajo y no formación para la vida”*.

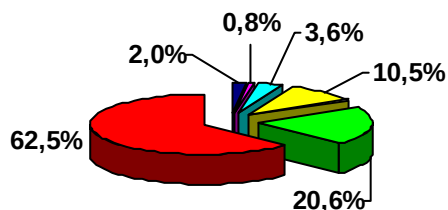
3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LAS MODALIDADES DEPORTIVAS

Ítem III.28: Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No me gusta nada	2	1,4	9	6,2	3	2,8	13	10,8	5	2,0	22	8,3
Me gusta muy poco	1	,7	7	4,8	1	,9	6	5,0	2	,8	13	4,9
Me gusta un poco	5	3,6	18	12,3	4	3,7	23	19,2	9	3,6	41	15,4
Me gusta algo	6	4,3	28	19,2	20	18,3	30	25,0	26	10,5	58	21,8
Me gusta bastante	26	18,7	33	22,6	25	22,9	20	16,7	51	20,6	53	19,9
Me gusta mucho	99	71,2	51	34,9	56	51,4	28	23,3	155	62,5	79	29,7
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

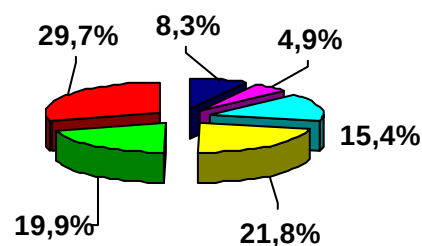


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.28: Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)

La tabla y gráficos correspondientes a este ítem, nos muestran valores similares en ambos grupos y géneros. De tal modo, que la minoría de los chicos y chicas encuestadas, no le gusta *“nada, muy poco, un poco o algo”* los deportes colectivos habituales. En cambio, la mayoría contestan que les gustan *“bastante o mucho”* los deportes colectivos habituales como el fútbol, baloncesto o voleibol.

En cuanto a los diferentes cursos los valores son muy similares, destacando que el alumnado de 4º presenta mayor porcentaje de alumnos/as que afirman que les gusta *“algo”* o les *“gusta mucho”* este tipo de deportes colectivos frente a los alumnos y alumnas de 3º con valores inferiores. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,002.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,984(a)	5	,002
Razón de verosimilitudes	19,032	5	,002
Asociación lineal por lineal	13,263	1	,000
N de casos válidos	514		

En relación al género, el 71,2% de chicos de 3º de ESO prefiere y le gusta mucho jugar a este tipo de deportes colectivos frente a un 34,9% de chicas del mismo curso, ya que a ellas no les motiva ni les gustan tanto estos deportes. Los valores del alumnado de 4º de ESO son similares a los alumnos y alumnas de 3º, pero los chicos aún gustándole estos deportes distribuyen sus opciones *“me gusta bastante”* y *“me gustan mucho”* como las más elegidas con un 22,9% y un 51,4% respectivamente.

La suma de los valores *“positivos”*, alcanza en los chicos un valor de 90,6% y en las chicas un 71,4%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

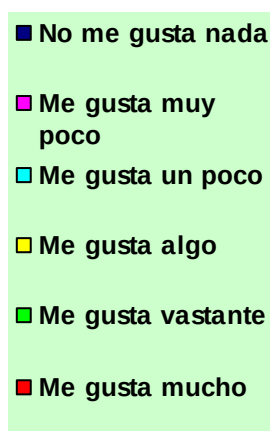
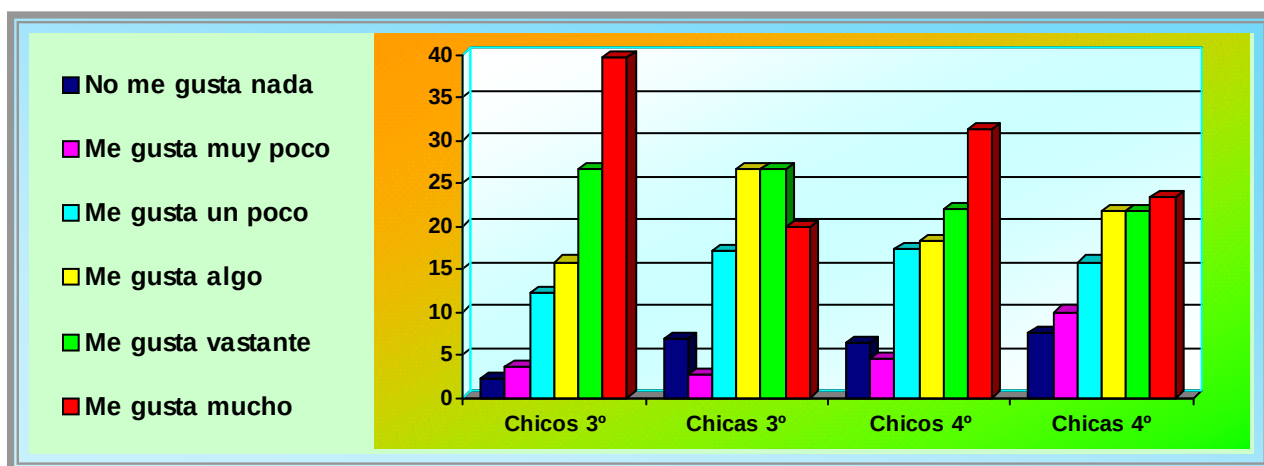
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	75,625(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	79,794	5	,000
Asociación lineal por lineal	68,135	1	,000
N de casos válidos	514		

Nuestra interpretación para los datos de este ítem pasa por afirmar que a ambos grupos de chicos y chicas les gusta la práctica de los deportes colectivos habituales, aunque esta práctica es más acentuada en los chicos que en las chicas.

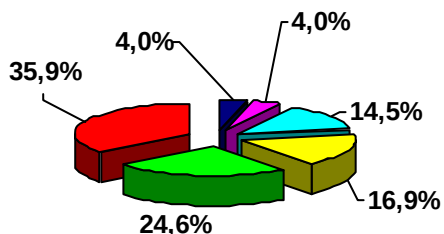
Nos parece interesante el trabajo de Rey Martínez y García Álvarez (2010), denominado *“Herramientas socio-psicológicas y deportes colectivos: la motivación”*, dicho trabajo fue realizado con un equipo de Baloncesto masculino de primera categoría. En el mismo, se aborda las estrategias socio-psicológicas realizadas en los últimos dos años para dar cumplimiento a las secciones de entrenamiento y el enfrentamiento con los contrarios, teniendo en cuenta las habilidades físicas y destrezas psicológicas de sus jugadores, así como el diseño del conjunto de acciones socio-psicológicas; con el objetivo de mejorar la motivación de los atletas, factor incidente en la participación y el rendimiento deportivo durante la preparación. El análisis de los métodos y técnicas aplicadas les permitió conocer las debilidades existentes y sus posibles soluciones por el cuerpo de dirección.

Ítem III.29: Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...)

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No me gusta nada	3	2,2	10	6,8	7	6,4	9	7,5	10	4,0%	19	7,1%
Me gusta muy poco	5	3,6	4	2,7	5	4,6	12	10,0	10	4,0%	16	6,0%
Me gusta un poco	17	12,2	25	17,1	19	17,4	19	15,8	36	14,5%	44	16,5%
Me gusta algo	22	15,8	39	26,7	20	18,3	26	21,7	42	16,9%	65	24,4%
Me gusta bastante	37	26,6	39	26,7	24	22,0	26	21,7	61	24,6%	65	24,4%
Me gusta mucho	55	39,6	29	19,9	34	31,2	28	23,3	89	35,9%	57	21,4%
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0%	266	100,0%



CHICOS



CHICAS

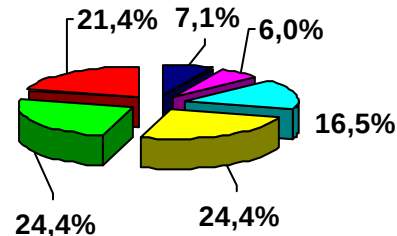


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.29: Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...)

Si analizamos la tabla y los gráficos de este ítem, obtenemos valores diferentes tanto en chicos como en chicas, de tal modo que a los chicos independientemente del curso seleccionado les *“gusta mucho”* los deportes de raqueta, con más de un 35,9% del total; en cambio son solo el 21,4% de las chicas las que prefieren este tipo de deportes.

En relación al curso, hay mayor número de chicos de 3º que les *“gusta mucho”* los deportes de raqueta, concretamente un 39,6%. A su vez, un 31,2% de los chicos de 4º también les *“gusta mucho”* estos deportes. En ambos cursos a las chicas les gusta practicar bádminton, tenis, palas *“algo o bastante”*, siendo las chicas de 4º a las que les *“gusta mucho”* realizar estos deportes con un 23,3% del total encuestado.

En cuanto al análisis de los totales por género, la mayoría de los chicos independientemente del curso, les *“gusta mucho”* practicar deportes de raqueta con un 35,9% frente al 21,4% de chicas. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,006.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,452(a)	5	,006
Razón de verosimilitudes	16,588	5	,005
Asociación lineal por lineal	12,041	1	,001
N de casos válidos	514		

Interpretamos del análisis de los datos de este ítem que a la mayoría del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la comarca de Estepa le gusta *“algo, bastante o mucho”* practicar deportes de raqueta como el bádminton, tenis o palas, sobre todo a los chicos en cuanto al género y de 3º con respecto al curso.

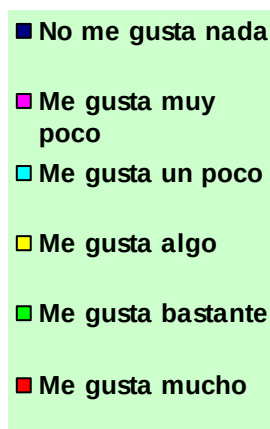
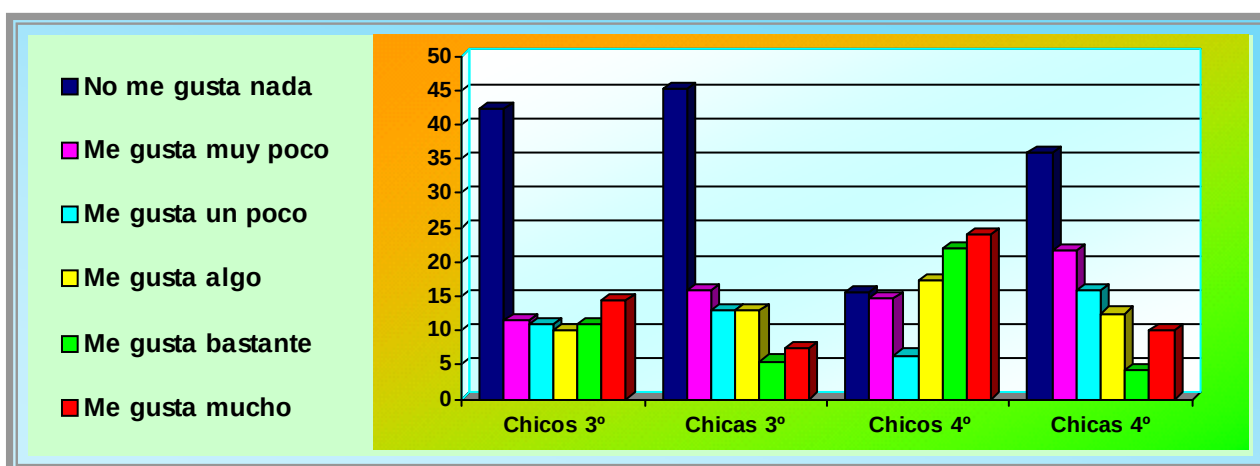
González Rivera y Aznar (2007) en su artículo *“La importancia de las teorías implícitas del alumnado en la didáctica de los deportes de raqueta”*, resaltan que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se debe tener en consideración las experiencias previas y los intereses del alumnado a la hora de desarrollar los contenidos de la programación, ya que se trata de la opinión de los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y ello

puede influir de forma significativa en el éxito del mismo. Con esta finalidad elaboraron un cuestionario dirigido al alumnado de Educación Primaria, fruto de un grupo de discusión formado por cinco maestros y maestras de Educación Física con el que trataron de averiguar cuáles son las modalidades deportivas generales más conocidas, practicadas y valoradas por los alumnos y alumnas de Educación Primaria, profundizando en las modalidades lúdico-deportivas de pala y raqueta.

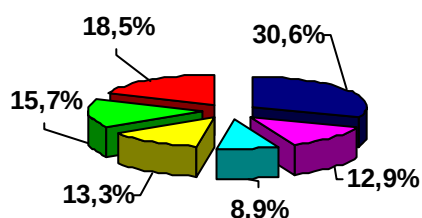
Aznar y González (2002) en su investigación sobre los *“Juegos y Deportes de raqueta en Educación Primaria: estudio de la consideración de las ventajas e inconvenientes por parte de los maestros/as en la provincia de Alicante”*, reflejan que los cinco deportes más practicados en las clases de Educación Física son: fútbol, baloncesto, gimnasia, balonmano y voleibol. En cuanto a los deportes de raqueta, queremos señalar que el más practicado, según un 19% de alumnos, es el tenis, situado en séptimo lugar, por detrás de deportes de raqueta. En estos resultados encontramos como deportes más motivantes o preferidos en las sesiones de Educación Física: el fútbol, en primer lugar, seguido del baloncesto, y posteriormente el tenis. La natación ha sido citada por un 46,8% y la gimnasia por un 44%. Estos resultados no son demasiado sorprendentes, ya que en las programaciones de los maestros de Educación Física se suelen desarrollar los deportes colectivos convencionales, encabezados por el fútbol y el baloncesto.

Ítem III.30: Deportes de oposición (judo, kárate...)

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No me gusta nada	59	42,4	66	45,2	17	15,6	43	35,8	76	30,6	109	41,0
Me gusta muy poco	16	11,5	23	15,8	16	14,7	26	21,7	32	12,9	49	18,4
Me gusta un poco	15	10,8	19	13,0	7	6,4	19	15,8	22	8,9	38	14,3
Me gusta algo	14	10,1	19	13,0	19	17,4	15	12,5	33	13,3	34	12,8
Me gusta bastante	15	10,8	8	5,5	24	22,0	5	4,2	39	15,7	13	4,9
Me gusta mucho	20	14,4	11	7,5	26	23,9	12	10,0	46	18,5	23	8,6
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

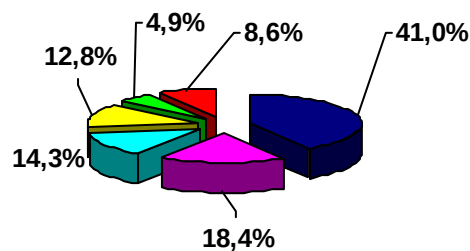


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.30. Deportes de oposición (judo, kárate...)

En relación al curso, tanto chicos y chicas de 3º de ESO muestran porcentajes superiores al 40% coincidiendo en que no les “*gusta nada*” practicar o realizar estos deportes de oposición; al resto de alumnado de este curso les gusta “*muy poco, un poco, algo o bastante*” practicar estos deportes. En 4º curso encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,002, ya que al 35,8% de chicas no les “*gusta nada*” practicar estos deportes frente al 15,6% de chicos. Al 23,9% de chicos de 4º de ESO les gusta mucho realizar judo, kárate y demás.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,564(a)	5	,002
Razón de verosimilitudes	19,820	5	,001
Asociación lineal por lineal	13,863	1	,000
N de casos válidos	514		

En relación al género, la mayoría de las chicas manifiestan que “*no les gusta nada*” practicar estos deportes de oposición, concretamente el 45,2% de chicas de 3º y el 35,8% de las chicas de 4º curso. A un 42,4% de chicos de 3º tampoco les “*gusta nada*” realizar estos contenidos. En cambio, en 4º ESO, a un 23,9% de chicos les “*gusta mucho*” practicar deportes como el judo o kárate. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,814(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	34,636	5	,000
Asociación lineal por lineal	23,525	1	,000
N de casos válidos	514		

Interpretamos que independientemente del género y curso, el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la comarca de Estepa, ha elegido mayoritariamente la opción de que “*no le gusta nada*” practicar

deportes de oposición con valores que oscilan entre el 30 y el 41% del total encuestado.

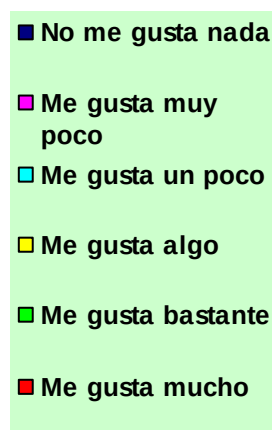
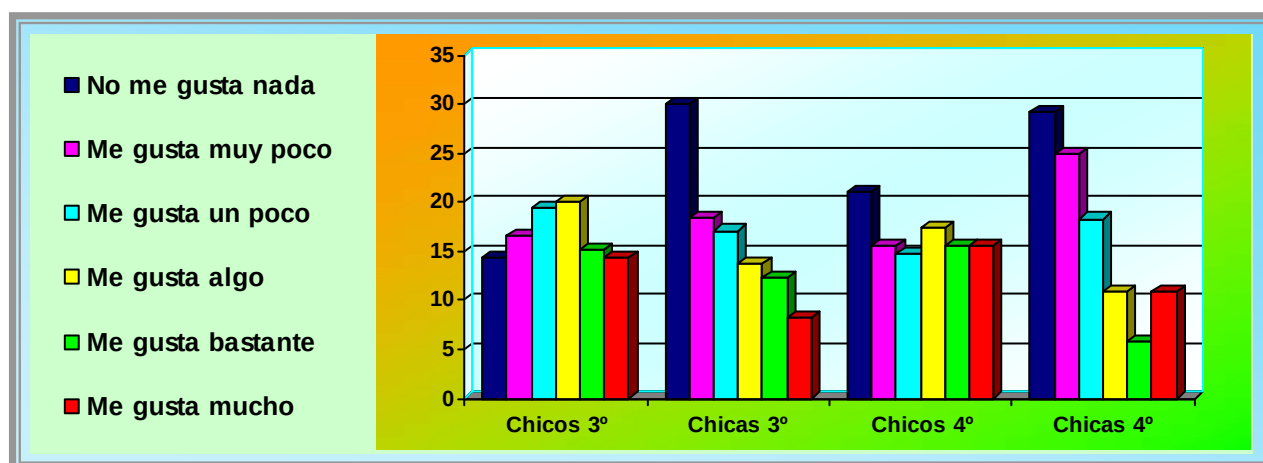
De los datos obtenidos en referencia al menor interés por las artes marciales y deportes de oposición, interpretamos al igual que García García (2011), que puede ser debido a que este tipo de deportes necesitan de unas instalaciones más específicas que los deportes tratados en los ítems anteriores; no se pueden practicar en cualquier sitio adecuadamente 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 es, que al ser deportes donde el esfuerzo y la constancia son 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 son practicados 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.

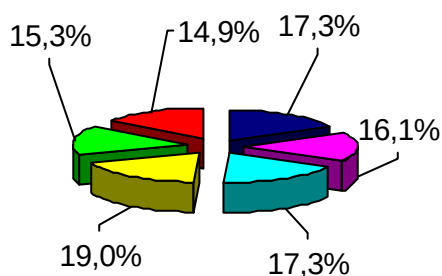
Resaltamos el trabajo de Romero Polo (2007) denominado *“Plan de actividades para mejorar la motivación de los judokas de la categoría 13-14 años”*. En dicho trabajo incide en la importancia de que no siempre se hace el trabajo científico con los entrenadores de judo; revisaron las bibliografías en las cuales no aparece cómo mejorar la motivación por la práctica del judo, no existía un plan de actividades que organizara, planificara, orientara y ejecutara acciones destinadas al trabajo motivacional con los estudiantes y la mayoría de las veces no existe una buena divulgación en los municipios sobre las características del judo como deporte. Recoge también una entrevista a los profesores sobre las actividades que ellos realizaban en el horario de la masividad y la mayoría plantearon que tan solo realizaban preparación física.

Ítem III.31: Deportes individuales (atletismo...)

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No me gusta nada	20	14,4	44	30,1	23	21,1	35	29,2	43	17,3	79	29,7
Me gusta muy poco	23	16,5	27	18,5	17	15,6	30	25,0	40	16,1	57	21,4
Me gusta un poco	27	19,4	25	17,1	16	14,7	22	18,3	43	17,3	47	17,7
Me gusta algo	28	20,1	20	13,7	19	17,4	13	10,8	47	19,0	33	12,4
Me gusta bastante	21	15,1	18	12,3	17	15,6	7	5,8	38	15,3	25	9,4
Me gusta mucho	20	14,4	12	8,2	17	15,6	13	10,8	37	14,9	25	9,4
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

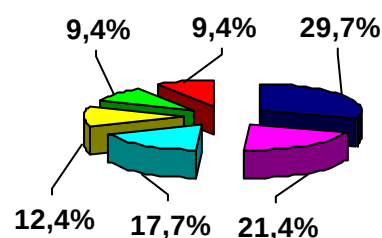


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.31: Deportes individuales (atletismo...)

Como podemos observar en la tabla y en el gráfico de barras, en la afirmación hacia la pregunta realizada comprobamos cómo hay una mayoría de alumnos y alumnas que optan por elegir las opciones “negativas”. Así, al sumar los valores de estas opciones encontramos que los chicos de 3º de ESO las eligen en un 50,3% y los de 4º curso lo hacen en un 51,4%. Con respecto a las chicas de 3º, las eligen en un 65,7% y las de 4º lo hacen en un 72,5%.

Al analizar los datos globales por género comprobamos que los valores más bajos tanto en chicos (14,9%) como en chicas (9,4%) son los que corresponden a la opción “me gusta mucho”. Al sumar los valores de las opciones “positivas” encontramos que el 49,2% de los chicos y el 31,2% de las chicas les gusta en alguna medida la práctica del atletismo. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

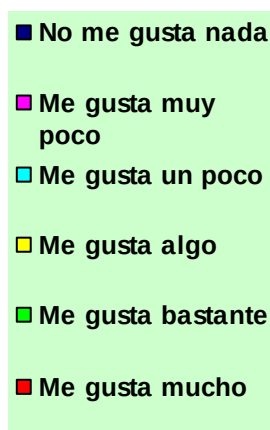
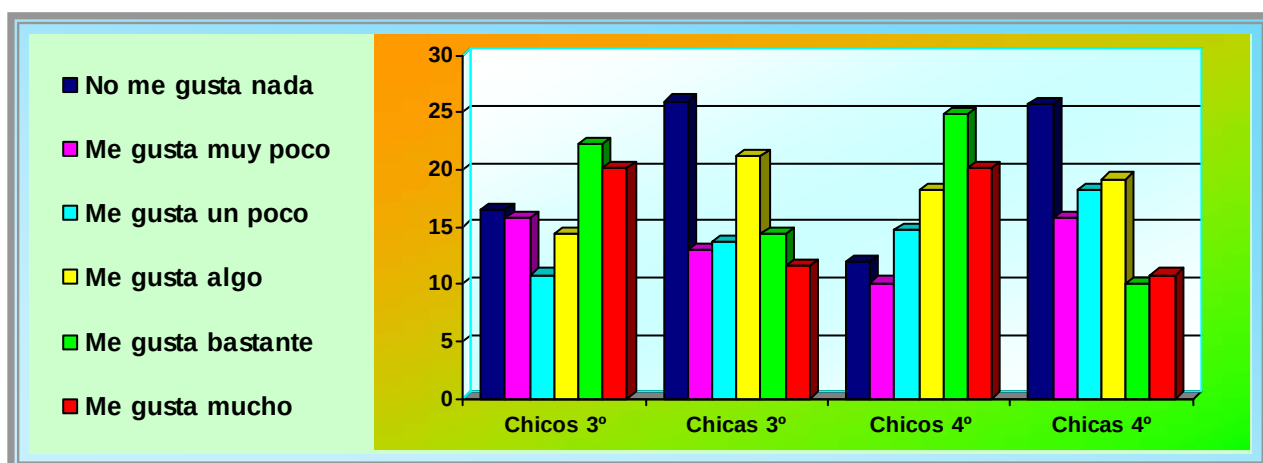
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,814(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	34,636	5	,000
Asociación lineal por lineal	23,525	1	,000
N de casos válidos	514		

Interpretamos del análisis de los datos de este ítem, que el atletismo no es un deporte que le guste practicar al alumnado de la comarca de Estepa en general, y de las chicas de la muestra en particular.

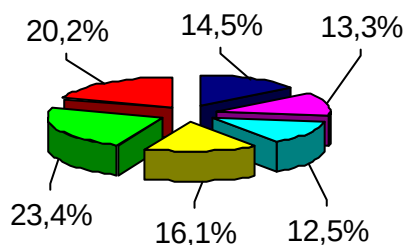
Dichos resultados son coincidentes con los obtenidos por Trudeau y Shephard (2005) en un estudio que presentan sobre las contribuciones de los programas escolares hacia los niveles de actividad física y la actitud de los niños y los adultos. En este estudio resaltan que la actitud e interés favorable hacia la Educación Física desciende a medida que los alumnos/as pasan de curso, siendo más valorados en la Educación Primaria. En nuestro caso vemos como la actitud hacia la práctica de deportes individuales tiene una tendencia a estar en desacuerdo entre las chicas que a esta edad, en general, han madurado más que los chicos. Y los chicos en plena adolescencia difieren los unos de los otros encontrándose dos posturas claramente definidas.

Ítem III.32: Deportes no habituales (hóckey, béisbol, rugby...)

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No me gusta nada	23	16,5	38	26,0	13	11,9	31	25,8	36	14,5	69	25,9
Me gusta muy poco	22	15,8	19	13,0	11	10,1	19	15,8	33	13,3	38	14,3
Me gusta un poco	15	10,8	20	13,7	16	14,7	22	18,3	31	12,5	42	15,8
Me gusta algo	20	14,4	31	21,2	20	18,3	23	19,2	40	16,1	54	20,3
Me gusta bastante	31	22,3	21	14,4	27	24,8	12	10,0	58	23,4	33	12,4
Me gusta mucho	28	20,1	17	11,6	22	20,2	13	10,8	50	20,2	30	11,3
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

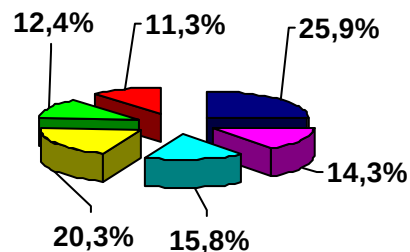


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.32: Deportes no habituales (hóckey, béisbol, rugby...)

En una visión general de la tabla y el gráfico de barras observamos que en general se percibe que a las chicas no les gusta “*nada*” estos deportes. Un 26% de chicas de 3º de ESO afirman que “*no les gusta nada*” frente a un 16,5% de los chicos de su mismo curso. Las chicas de 4º, presentan una tendencia similar ya que el 25,9% de ellas afirman que “*no les gusta nada*” frente al 11,9% de los chicos.

En el gráfico de barras se percibe que las chicas son las que menos valoran las actividades realizadas, desde este punto de vista. Aunque en ambos casos, existe un grupo de 3º y 4º que afirma que les “*gusta algo*”.

Al analizar los datos por género, comprobamos que en las respuestas “*positivas*” se sitúan el 59,7% de los chicos y solamente el 44,0% de las chicas. 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	25,736(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	26,039	5	,000
Asociación lineal por lineal	19,649	1	,000
N de casos válidos	514		

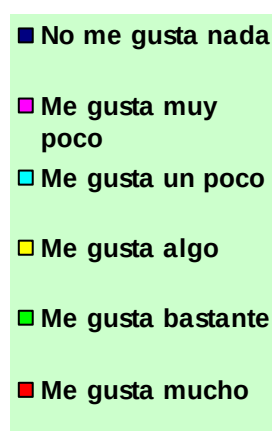
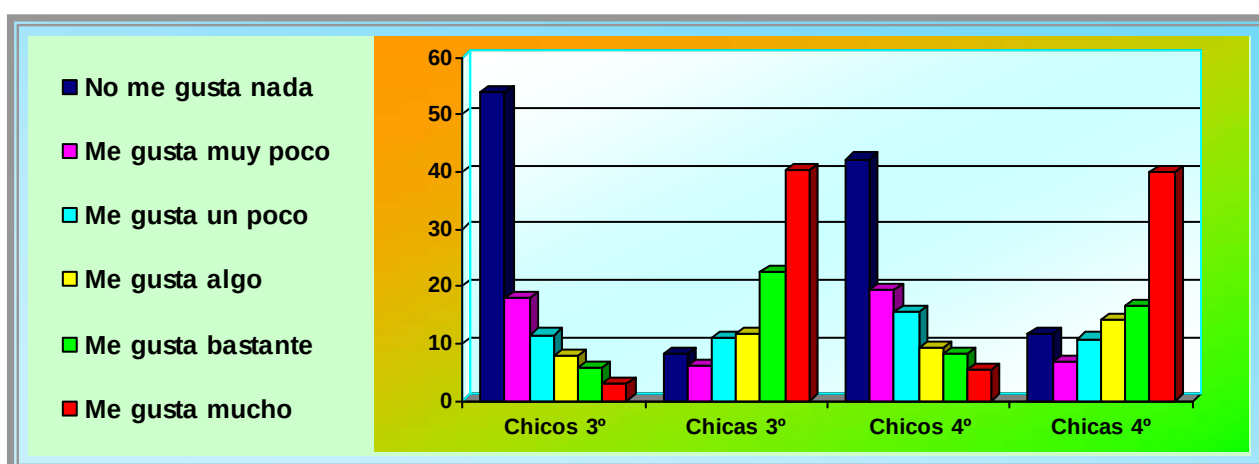
Interpretamos del análisis de los datos de este ítem que a los chicos les gusta más la práctica de los deportes no habituales, tales como hókey, béisbol, rugby...y otros, con respecto a las chicas.

Nuestros datos son similares a los encontrados por García García (2011) en su estudio con alumnado de 3º ciclo de Primaria de la comarca almeriense de Los Vélez, en los que concluye que el 58,3% de los chicos eligen en algún grado las opciones “*positivas*”, mostrando interés por este tipo de prácticas; mientras que en las mismas opciones las chicas solo las eligen en un 45,3%.

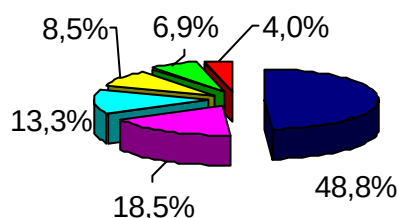
Warburton y Spray (2011) realizan un estudio sobre la percepción en la transición de Primaria a Secundaria desde el punto de vista del alumnado y el profesor. En Secundaria, no todo el alumnado valora el clima de las clases y el disfrute durante el tiempo de juego, comienzan a aparecer rasgos identificativos del abandono y la desmotivación hacia la práctica de actividad física.

Ítem III.33: Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...)

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No me gusta nada	75	54,0	12	8,2	46	42,2	14	11,7	121	48,8	26	9,8
Me gusta muy poco	25	18,0	9	6,2	21	19,3	8	6,7	46	18,5	17	6,4
Me gusta un poco	16	11,5	16	11,0	17	15,6	13	10,8	33	13,3	29	10,9
Me gusta algo	11	7,9	17	11,6	10	9,2	17	14,2	21	8,5	34	12,8
Me gusta bastante	8	5,8	33	22,6	9	8,3	20	16,7	17	6,9	53	19,9
Me gusta mucho	4	2,9	59	40,4	6	5,5	48	40,0	10	4,0	107	40,2
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

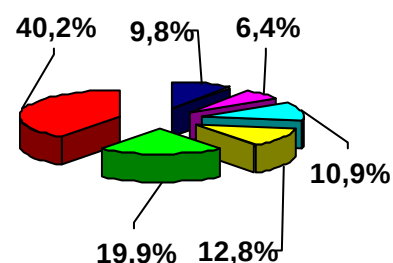


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.33: Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...)

Por los datos de la tabla de este ítem, parece claro que nos encontramos en una etapa psicoevolutiva donde las preferencias por género se van decantando. Los chicos muestran una actitud significativamente negativa hacia la expresión corporal, mientras que en las chicas se percibe todo lo contrario. Así, el alumnado masculino de 3º de ESO elige la opción “*no me gusta nada*” en un 54%, mientras las chicas de este curso solo lo hacen en un 8,2%. De la misma manera los chicos de 4º curso, eligen la opción “*no me gusta nada*” en un 42,2%, frente a las chicas de este curso que solo lo hacen en un 11,7%.

El mayor rechazo se produce por parte de los chicos de 3º con un valor del 83,5% en las opciones “*negativas*”, seguidos de cerca por el grupo de chicos de 4º que eligen estas opciones en un 77,1%,

Analizando los datos de forma global por género, comprobamos como los chicos eligen las opciones “*positivas*” en un 19,4%, mientras las chicas lo hacen en un 72,9%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

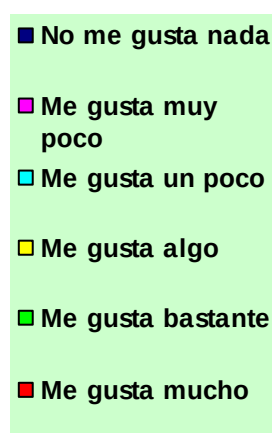
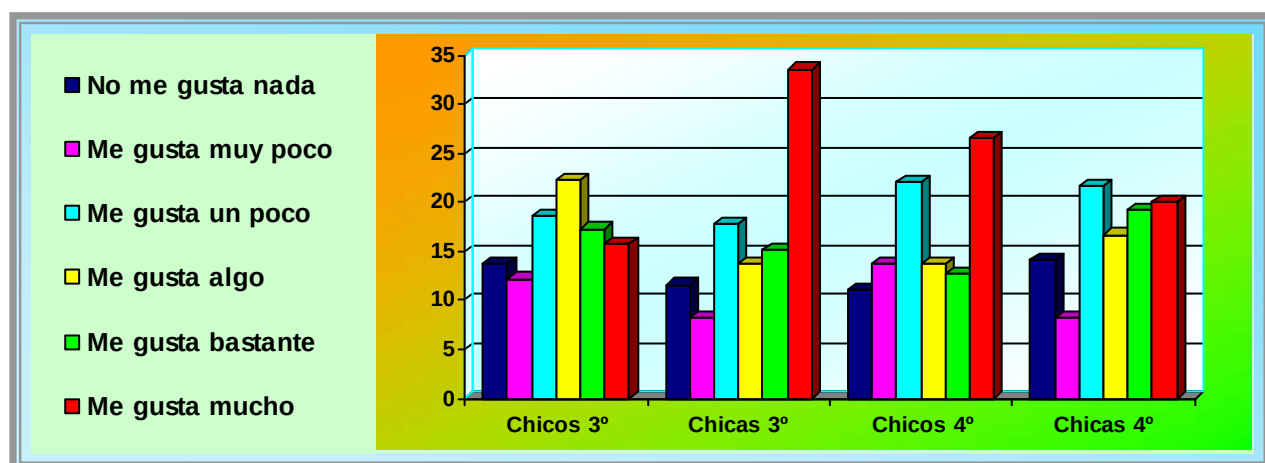
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	176,594(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	196,512	5	,000
Asociación lineal por lineal	175,650	1	,000
N de casos válidos	514		

Interpretamos del análisis de los datos de este ítem que a los chicos les gusta muy poco estos contenidos, frente a las chicas que les gusta mucho, planteándose un problema metodológico que el profesorado debe resolver.

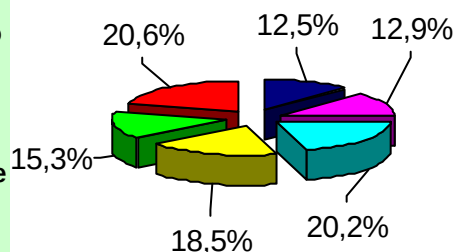
Seigmund y cols. (2007) muestran datos semejantes a los revelados en este ítem. En general los chicos de Educación Secundaria no les gustan las actividades de expresión, mientras que las chicas se sienten muy cómodas y abiertas a ellas. Desde tiempo atrás, muchos profesionales han señalado la importancia de que en la planificación de las actividades en el aula de Educación Física con relación a las actividades de dramatización y expresión corporal, sería conveniente incidir en su práctica durante la adolescencia.

Ítem III.34: Juegos en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...)

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No me gusta nada	19	13,7	17	11,6	12	11,0	17	14,2	31	12,5	34	12,8
Me gusta muy poco	17	12,2	12	8,2	15	13,8	10	8,3	32	12,9	22	8,3
Me gusta un poco	26	18,7	26	17,8	24	22,0	26	21,7	50	20,2	52	19,5
Me gusta algo	31	22,3	20	13,7	15	13,8	20	16,7	46	18,5	40	15,0
Me gusta bastante	24	17,3	22	15,1	14	12,8	23	19,2	38	15,3	45	16,9
Me gusta mucho	22	15,8	49	33,6	29	26,6	24	20,0	51	20,6	73	27,4
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

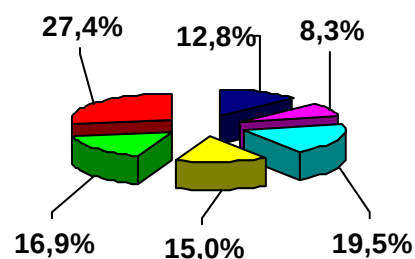


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.34: Juegos en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...)

Comprobamos en el gráfico de barras que las chicas de 4º de ESO eligen en un 14,2% la opción *“no me gusta nada”* y son las que menos valoran la afirmación expuesta. En el polo opuesto encontramos que las chicas de 4º eligen en un 33,6% la opción *“me gustan mucho”*, seguidas por los chicos de 4º que eligen esta opción en un 26,6%. En este análisis por curso comprobamos que en todos los casos, la suma de las opciones *“positivas”* supera a las *“negativas”*. Así, encontramos que el 55,4% de los chicos de 3º curso y el 62,4% de las chicas de este curso eligen alguna de estas opciones. Por su parte, los chicos de 4º ESO lo hacen en un 53,2%, y las chicas de este curso las eligen en un 55,9%.

En cuanto al análisis por género encontramos que la suma de las opciones *“positivas”* en los chicos obtiene un valor del 54,4%, porcentaje superado por el obtenido por las chicas en 4º de ESO, con un 59,3%.

En el análisis por el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni por curso, ni por género.

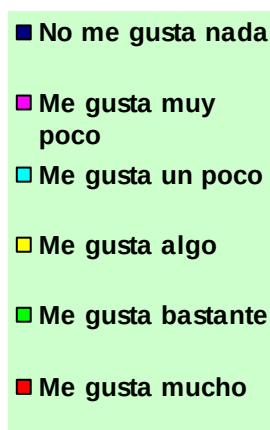
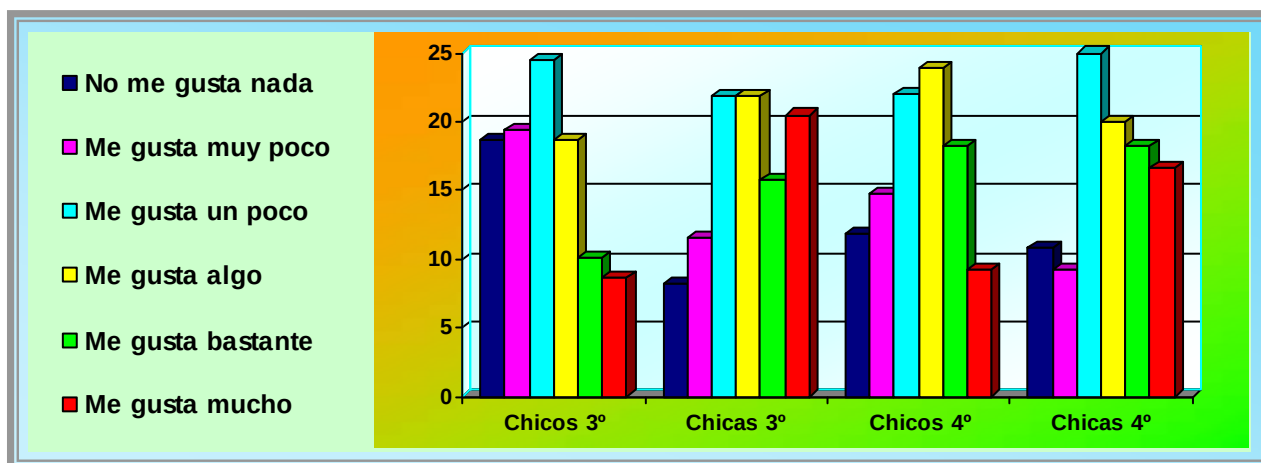
Hay que indicar que la motivación constituye un elemento de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las explicaciones del profesor son cruciales para la motivación en su misión como docente. En general, se percibe una tendencia positiva hacia las actividades en la naturaleza. Interpretamos que este tipo de actividades son del agrado del alumnado de la muestra, en mayor medida por parte de las chicas.

Nuestros resultados coinciden con los presentados por Hagger y Chatzisarantis (2011) que nos revelan en su obra *“Motivación intrínseca y autodeterminación en el deporte”*, cómo el deporte en espacios abiertos y más concretamente, las actividades en la naturaleza tiene una especial motivación para los adolescentes, siendo de preferencia en diversos países de los cinco continentes. En nuestro caso, estas afirmaciones se corroboran a medias y habrá que analizar otras variables para conocer porqué nuestro alumnado no afirma tal interés.

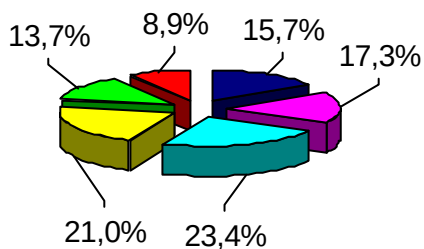
En la investigación de Macías (2011) en la que realiza entrevistas personales al profesorado de Educación Física, señala entre sus conclusiones del profesorado que manifiesta realizar actividades físicas relacionadas con el medio natural en su centro, la mayoría realiza orientación, y en menor medida iniciación a la escalada.

Ítem III.35: Juegos Tradicionales y Populares

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No me gusta nada	26	18,7	12	8,2	13	11,9	13	10,8	39	15,7	25	9,4
Me gusta muy poco	27	19,4	17	11,6	16	14,7	11	9,2	43	17,3	28	10,5
Me gusta un poco	34	24,5	32	21,9	24	22,0	30	25,0	58	23,4	62	23,3
Me gusta algo	26	18,7	32	21,9	26	23,9	24	20,0	52	21,0	56	21,1
Me gusta bastante	14	10,1	23	15,8	20	18,3	22	18,3	34	13,7	45	16,9
Me gusta mucho	12	8,6	30	20,5	10	9,2	20	16,7	22	8,9	50	18,
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0%	266	100,0



CHICOS



CHICAS

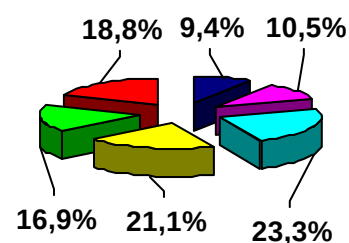


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.35: Juegos Tradicionales y Populares

Apreciamos en la tabla que son los chicos de 3º de ESO los que se posicionan en mayor medida en las opciones “*negativas*”, destacando el 24,5% de los que eligen la opción “*me gusta un poco*”, obteniendo en la suma de estas opciones un valor global del 62,6%. A los chicos de 3º, les siguen en la elección de las opciones “*negativas*” los chicos de 4º curso que las eligen en un 48,6%. Estos valores “*negativos*” son sensiblemente inferiores en los dos grupos de chicas de 3º y 4º. Así, las chicas de 3º eligen estas opciones en un 41,7% y las chicas de 4º en un 45%. Por el contrario encontramos como a las chicas de 3º les “*gustan mucho*” estas actividades en un 20,5% y a las de 4º en un 16,7%.

Al analizar los datos globales por género encontramos que los chicos se sitúan en un 43,6% en la suma de los valores de las opciones “*positivas*” mientras las chicas lo hacen en un 56,0%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,003.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,326(a)	5	,003
Razón de verosimilitudes	18,650	5	,002
Asociación lineal por lineal	16,458	1	,000
N de casos válidos	514		

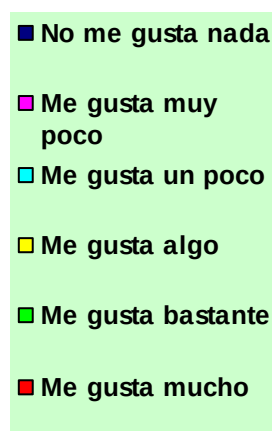
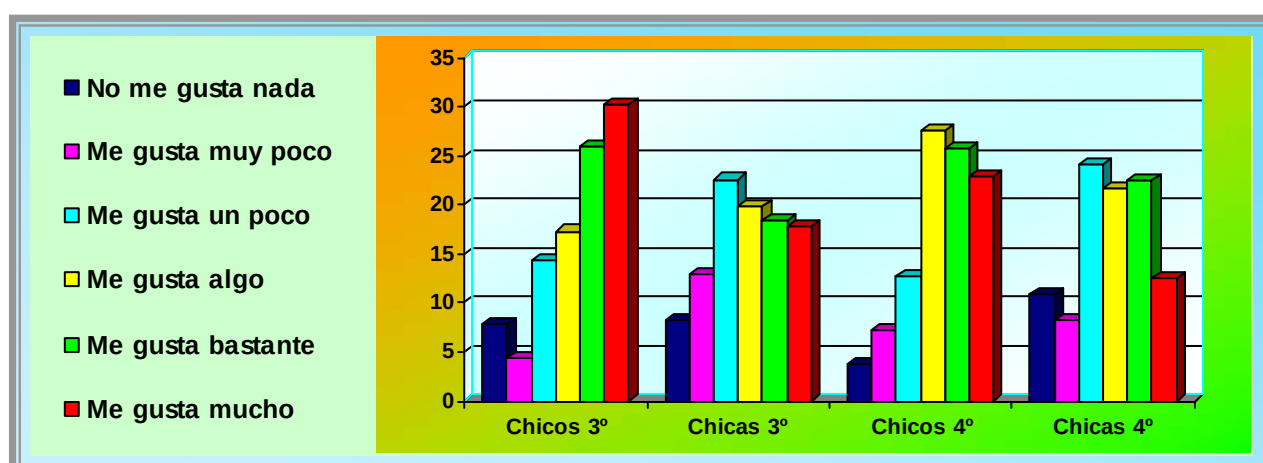
Interpretamos del análisis de los datos de este ítem que a las chicas, en general, les gusta más que a los chicos la práctica de juegos tradicionales y populares.

Los datos de García García (2011), con una muestra de 3º ciclo de Educación Primaria de la comarca de Los Vélez (Almería) en relación a los Juegos Tradicionales y Populares, demostraron que existían diferencias importantes, tanto a nivel de curso, como de género. En este sentido, los alumnos y alumnas de 5º se mostraban 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.

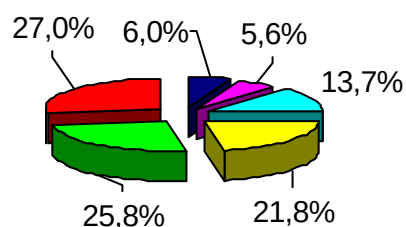
La UNESCO (2006) plantea en la reunión de Almaty (Kazakhstan) la necesidad de preservar y difundir los Juegos Populares y Tradicionales en entre los escolares de todo el mundo como símbolo de la diversidad cultural de nuestras sociedades y hace hincapié en la necesidad de inculcar a través de los juegos populares valores de inclusión y conciencia cultural.

Ítem III.36: Actividades o Juegos Competitivos

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No me gusta nada	11	7,9	12	8,2	4	3,7	13	10,8	15	6,0	25	9,4
Me gusta muy poco	6	4,3	19	13,0	8	7,3	10	8,3	14	5,6	29	10,9
Me gusta un poco	20	14,4	33	22,6	14	12,8	29	24,2	34	13,7	62	23,3
Me gusta algo	24	17,3	29	19,9	30	27,5	26	21,7	54	21,8	55	20,7
Me gusta bastante	36	25,9	27	18,5	28	25,7	27	22,5	64	25,8	54	20,3
Me gusta mucho	42	30,2	26	17,8	25	22,9	15	12,5	67	27,0	41	15,4
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

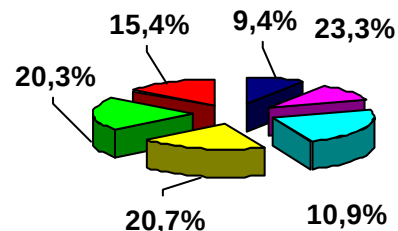


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.36: Actividades o Juegos Competitivos

En el presente ítem observamos cómo un 27% de los chicos manifiesta que les *“gustan mucho”* las actividades o juegos competitivos, mientras de las chicas lo hacen sólo un 15%. Un 10,8% de las chicas de 4º de ESO indican que *“no les gusta nada”* este tipo de prácticas, siendo el valor más elevado en esta opción. En el polo opuesto encontramos que chicos de 3º que indican en un 30,2% *“gustarles mucho”* realizar este tipo de práctica deportiva.

En el gráfico de barras podemos comprobar cómo los chicos manifiestan ser mucho más competitivos que las chicas. Sus porcentajes respecto a las opciones *“me gusta bastante o mucho”* en cada uno de los dos cursos son mayores que los de las chicas. Así, en los datos globales por género, encontramos que la suma de las opciones *“positivas”* por parte de los chicos alcanza un valor del 74,6% frente al 56,4% que obtienen las chicas en estas mismas opciones. 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	22,412(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	22,706	5	,000
Asociación lineal por lineal	19,405	1	,000
N de casos válidos	514		

En la presente investigación se vuelve a consolidar la idea de que a los chicos suele atraerles la competición mucho más que a las chicas, mostrándose ellas más reacias a practicar este tipo de actividades o juegos.

Jiménez Lucerón (2011) en su investigación sobre *“La competición deportiva como factor motivacional en clase de Educación Física”* llega a las siguientes conclusiones entre las que destacan los beneficios que se pueden obtener con la inclusión de actividades competitivas en las sesiones de Educación Física:

- Se demuestra que la competición deportiva es un elemento motivador innegable.
- La inmensa mayoría de alumnos/as afirman esforzarse mucho más en clase si se realiza una competición deportiva y también una mayoría de jóvenes afirman que *“trabajan más duro”* cuando ven que sus compañeros lo hacen mejor. Pero hay resultados que confirman más este hecho.

- Los jóvenes a los que no les agrada la propia asignatura se sienten más motivados en clase cuando se utiliza una situación competitiva.

García García (2011) en su investigación referida a este ítem, interpreta 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.

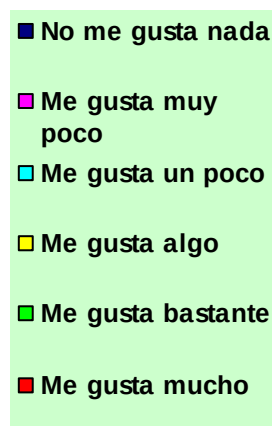
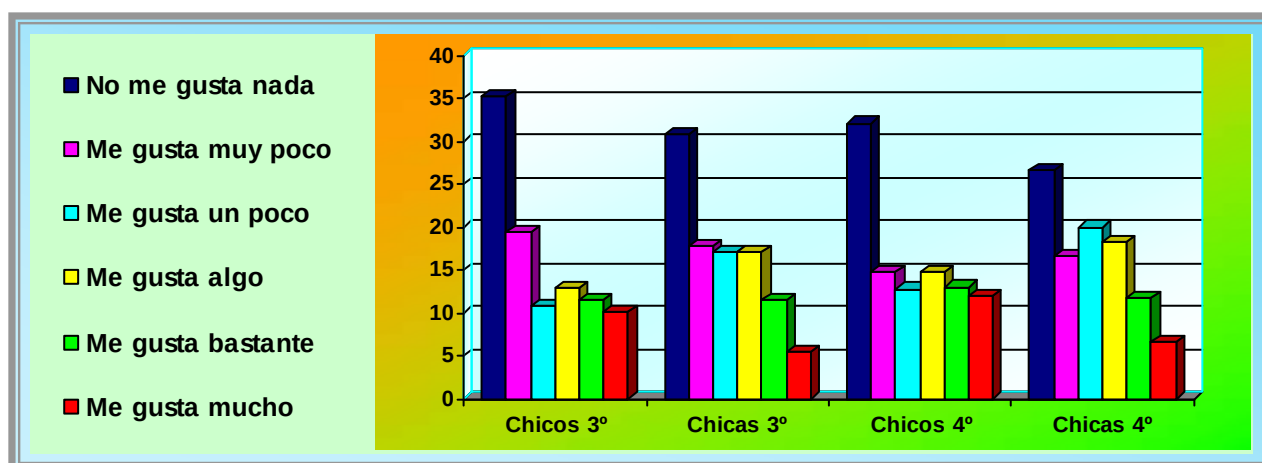
En el estudio realizado por Moreno Murcia, Hellín y Hellín Rodríguez (2006) analizan cómo se relaciona la edad (12-13 y 14-15 años) del alumnado con otros aspectos de la Educación Física: la importancia y el interés que el alumnado le concede, la práctica físico-deportiva extraescolar y el contexto en el que se realiza dicha práctica. Aplicaron el C.A.P.A.E.F. (Cuestionario para el Análisis del Pensamiento del Alumno en Educación Física) elaborado para esta investigación, a una muestra de 1499 estudiantes de ESO, de la Región de Murcia. Las principales conclusiones a las que llegaron con esta investigación y que son similares a las nuestras, fueron:

- La Educación Física es ante todo competición y diversión, para el alumnado de 12-13 años, por ello los contenidos más importantes son la condición física y la salud, los juegos y deportes y las actividades en el medio natural, en cambio, la expresión corporal no recibe la misma consideración.
- Al alumnado de 12-13 años le gusta que el profesorado sea bueno, alegre, justo, les anime, les corrija en clase y vista ropa deportiva.

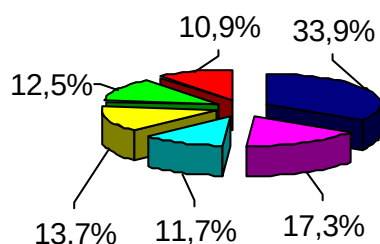
El deporte en la clase de Educación Física debe ser recreativo, es decir, el alumno debe disfrutar jugando, puesto que nos encontramos en el ámbito escolar, indudablemente el deporte debe ser educativo, es decir, a través de él debemos contribuir al desarrollo integral de la persona formando a los alumnos en los cuatro ámbitos del desarrollo (afectivo, social, cognitivo y motor) y para lograr ambos objetivos, podemos aprovechar las situaciones que crea la competición.

Ítem III.37: Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No me gusta nada	49	35,3	45	30,8	35	32,1	32	26,7	84	33,9%	77	28,9
Me gusta muy poco	27	19,4	26	17,8	16	14,7	20	16,7	43	17,3%	46	17,3
Me gusta un poco	15	10,8	25	17,1	14	12,8	24	20,0	29	11,7%	49	18,4
Me gusta algo	18	12,9	25	17,1	16	14,7	22	18,3	34	13,7%	47	17,7
Me gusta bastante	16	11,5	17	11,6	15	13,	14	11,7	31	12,5%	31	11,7
Me gusta mucho	14	10,1	8	5,5	13	11,9	8	6,7	27	10,9%	16	6,0
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0%	266	100,0



CHICOS



CHICAS

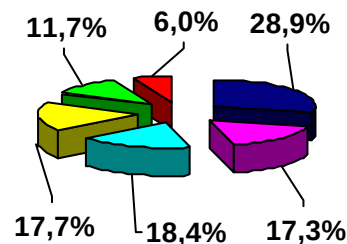


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.37: Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...

Aproximadamente tan sólo el 11% de los chicos manifiesta “*gustarle mucho*” estas actividades. Las chicas de forma general en esta misma opción la eligen un 6% del total de la muestra estudiada. Destacar que un 35,3% de los chicos de 3º de ESO manifiestan “*no gustarles nada*” este tipo de actividades físicas.

Son los chicos los que se posicionan en mayor medida en la opción “*no me gustan nada*”, eligiendo el 33,5% de los chicos de 3º curso y el 32,1% los de 4º. Por su parte un 30,8% de las chicas eligen esta opción en 3º y un 26,7% de las chicas de 4º curso.

Al sumar los valores de las opciones “*negativas*” que son las más elegidas en todos los grupos, encontramos que las eligen el 65,5% de los chicos de 3º y el 65,7% de las chicas de este curso. Respecto al alumnado de 4º curso, encontramos que el 59,6% de los chicos y el 63,4% eligen estas opciones.

Si comparamos los resultados obtenidos a través del género contemplamos que los valores que nos muestra la tabla no presentan excesivas diferencias. Así, al sumar los valores de las opciones “*positivas*” los chicos obtienen un valor 37,1% y las chicas las eligen en un 35,4%. Si bien es cierto, que los chicos muestran un porcentaje más elevado a la hora de mostrar su predilección sobre estas actividades, aunque dicho porcentaje comprobamos que es levemente superior.

No existen diferencias significativas en el test de Chi cuadrado ni por curso, ni por el género de la muestra.

El análisis del presente ítem vuelve a demostrar la predilección que suelen tener tanto chicos como chicas hacia las actividades físico-deportivas que tienen un componente competitivo importante, ya que por los datos del presente ítem interpretamos cómo aquellas actividades en los que predomina el carácter lúdico, el querer divertirse, por encima de la competición no goza de un seguimiento importante por parte de chicos y chicas.

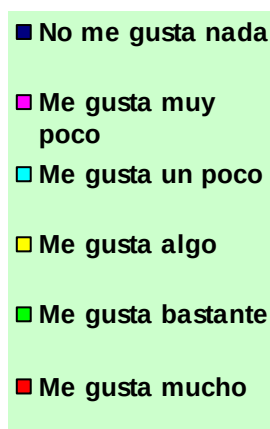
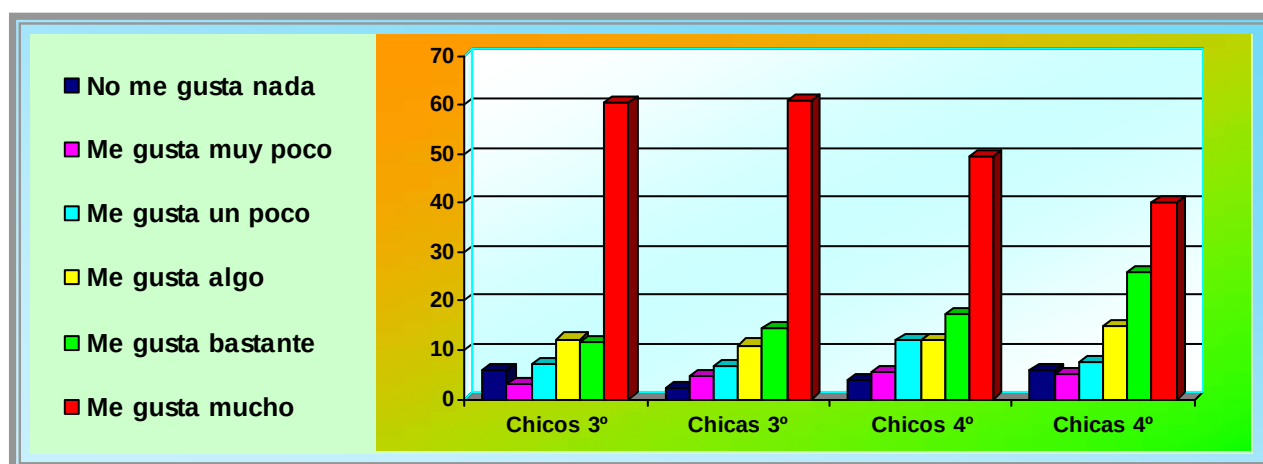
Para completar el estudio del presente ítem queremos destacar la investigación que realiza Rodríguez Cobas (2009) sobre los Juegos alternativos para el trabajo correctivo compensatorio. Comprobamos como en dicha investigación la autora extrae unas conclusiones muy interesantes sobre los

beneficios que en este campo nos pueden ofrecer juegos y actividades con un fuerte componente lúdico.

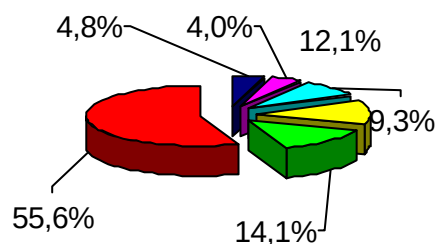
- El estudio teórico y la sistematización realizada por la autora permitieron identificar los fundamentos teóricos – metodológicos necesarios para el trabajo correctivo compensatorio desde la clase de Educación Física en la educación de estudiantes con trastornos afectivos conductuales.
- Los resultados del diagnóstico permitieron identificar el estado real de los principales problemas que se materializan en el trabajo correctivo compensatorio desde la clase de Educación Física en la educación de los trastornos afectivos conductuales de la escuela *"Solidaridad con Namibia"*.
- Los juegos alternativos aplicados contribuyen al tratamiento del trabajo correctivo compensatorio desde la clase de Educación Física en la educación de los trastornos afectivos conductuales.
- Incluye la autora una interesante recomendación en la que explicita la importancia de *"Valorar las posibilidades de aplicación de la propuesta para que sea aplicada en otros grados de la escuela no sólo en las clases de Educación Física sino también durante el deporte participativo"*.

Ítem III.38: Clases libres

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No me gusta nada	8	5,8	3	2,1	4	3,7	7	5,8	12	4,8	10	3,8
Me gusta muy poco	4	2,9	7	4,8	6	5,5	6	5,0	10	4,0	13	4,9
Me gusta un poco	10	7,2	10	6,8	13	11,9	9	7,5	23	9,3	19	7,1
Me gusta algo	17	12,2	16	11,0	13	11,9	19	15,	30	12,1	35	13,2
Me gusta bastante	16	11,5	21	14,4	19	17,4	31	25,8	35	14,1	52	19,5
Me gusta mucho	84	60,4	89	61,0	54	49,5	48	40,0	138	55,6	137	51,5
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

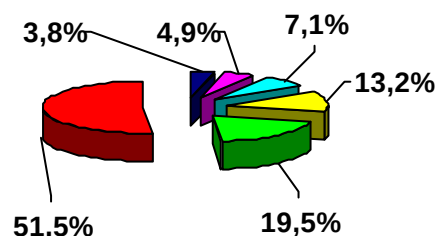


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.38: Clases libres

En éste ítem III.38, analizamos la preferencia que tiene el alumnado hacia la realización de actividad física de forma libre, sin estar programada y dirigida por el profesorado. Un dato que nos resume el gusto hacia este tipo de actividad física por parte de los chicos y las chicas, es que en los porcentajes globales tanto de los alumnos como de las alumnas supera el 40% en la opción “*me gusta mucho*” en todos los grupos. De forma más concreta señalamos que el 60,4% de los chicos y el 61% de las chicas de 3º de ESO eligen la opción “*me gusta mucho*”, frente al 49,5% de los chicos y el 40% de las chicas de 4º, que también eligen esta opción.

Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,013.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,498(a)	5	,013
Razón de verosimilitudes	14,531	5	,013
Asociación lineal por lineal	6,126	1	,013
N de casos válidos	514		

A nivel de género, los resultados vuelven a ser similares. Merece destacar la opción “*me gusta bastante*” en el alumnado de 4º de ESO como el dato que presenta mayor diferencia entre los datos de los chicos y chicas, ya que ellas llegan hasta el 25,8% y ellos hasta el 17,4%. Así al sumar los valores de las tres opciones “*positivas*” obtenemos unos porcentajes del 81,8% para los chicos y de un 84,2% para las chicas.

Los resultados que nos muestra el gráfico de sectores, nos señala que no hay un “*modelo*” tipificado hacia la práctica de este tipo de actividad física, si lo realizan más los chicos que las chicas, o más el alumnado de un curso que de otro. Quizás los porcentajes de los chicos son levemente superiores debido a que ellos suelen practicar más actividad física de forma general y por eso presentan niveles superiores, aunque como ya hemos indicado las diferencias son mínimas.

Manzanares y Guillén del Castillo (2002) en su “*Estudio sobre indicadores de salud relacionados con la actividad física en escolares de 12 a*

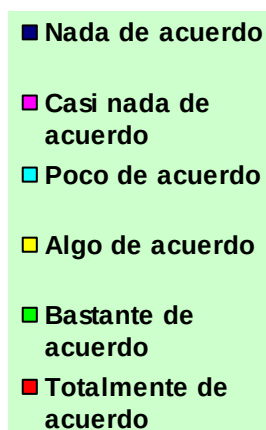
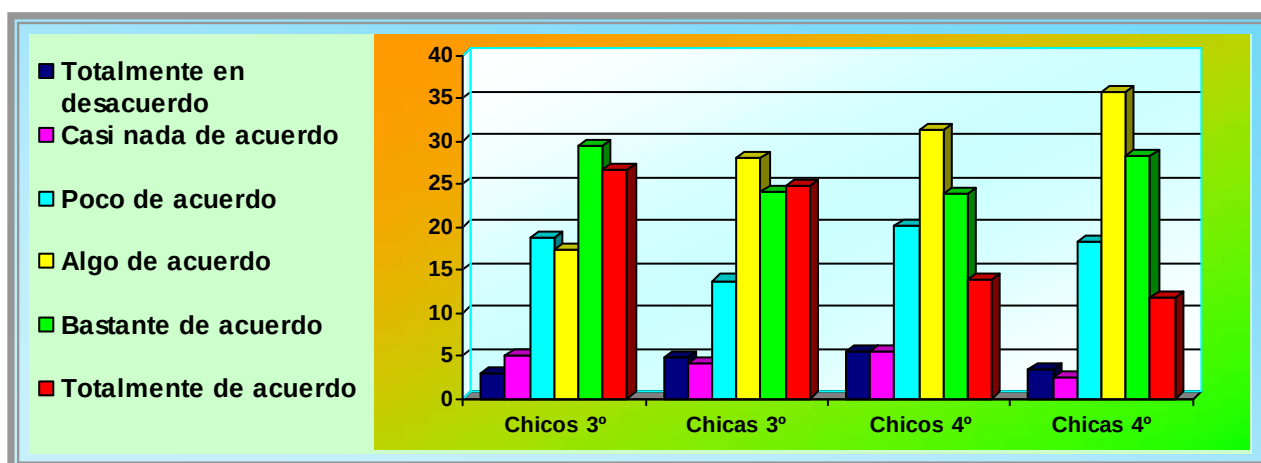
16 años” nos destacan las siguientes conclusiones sobre los hábitos de actividad física de los adolescentes cordobeses:

- Los principales motivos, en general, para practicar actividad física en los escolares de ESO son: diversión, mejor para la salud y encontrarse con amigos/as. Por sexos, los chicos se decantan más por motivos como la competición, mientras las chicas están más motivadas por aspectos estéticos, como mantener la línea.
- Los principales argumentos par no practicar actividad física fuera del horario escolar son: la falta de tiempo, no tener amigos/as con quien realizarla y pereza o desgana. Con la edad, el motivo *“no se me da bien realizar actividades deportivas”* aumenta, mientras *“la falta de instalaciones”* no parece erigirse como un motivo para no practicar.
- La frecuencia de práctica disminuye con la edad, siendo destacable el descenso en las chicas. Los chicos se muestran más activos que las chicas de su misma edad y en general, 3 de cada 10 escolares de ESO practican actividad física 3 veces por semana.
- Existe una importante relación entre la mayor frecuencia de actividad física y el mejor autoconcepto del estado de salud y condición física.
- Se aprecia que la práctica de actividad física en el tiempo libre disminuye con la edad, siendo menor la diferencia en el sexo masculino.

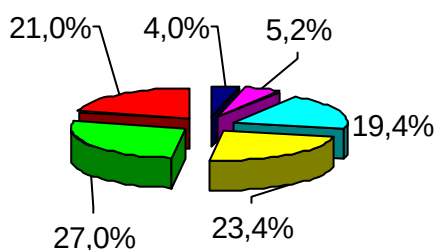
Como resumen traemos a colación la opinión de Cecchini, Méndez y Muñiz (2003b) que afirma *“creemos que existen serias discrepancias entre la importancia que los estudiantes conceden a los diferentes contenidos de Educación Física y su desarrollo real, y por tanto, las expectativas que depositan en esta materia quedan lejos de cumplirse”*.

Ítem III.39: Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	4	2,9	7	4,8	6	5,5	4	3,3	10	4,0	11	4,1
Casi nada de acuerdo	7	5,0	7	4,	6	5,5	3	2,5	13	5,2	10	3,8
Poco de acuerdo	26	18,7	20	13,7	22	20,2	22	18,3	48	19,4	42	15,8
Algo de acuerdo	24	17,3	41	28,1	34	31,2	43	35,8	58	23,4	84	31,6
Bastante de acuerdo	41	29,5	35	24,0	26	23,9	34	28,3	67	27,0	69	25,9
Totalmente de acuerdo	37	26,6	36	24,7	15	13,8	14	11,7	52	21,0	50	18,8
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

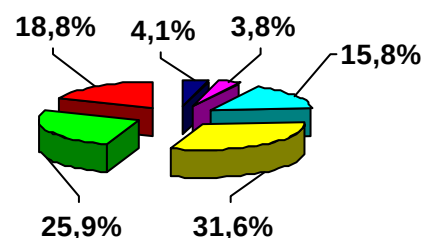


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.39: Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto

Los datos que nos muestra la tabla, nos indican que existe cierta diferencia entre las respuestas obtenidas dependiendo del curso del alumnado de la muestra. Así comprobamos que el 26,6% de los chicos de 3º de ESO manifiesta “*gustarles mucho*” los juegos que practican en el instituto, mientras sus compañeros de 4º curso, sólo indican esta opción en un 13,8%. Situación similar nos encontramos en el caso de las chicas; obteniendo un 24,7% las chicas de 3º y un 11,7% las de 4º de ESO.

En las opciones negativas, verificamos que el alumnado masculino de 3º curso las elige en un 26,6% por un 22,5% las chicas de este curso. Respecto al alumnado de 4º de ESO y en estas opciones comprobamos como el 31,2% de los chicos de 4º y el 24,1% de las chicas las eligen. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,004.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,158(a)	5	,004
Razón de verosimilitudes	17,594	5	,004
Asociación lineal por lineal	6,250	1	,012
N de casos válidos	514		

En la tabla y en el gráfico de barras observamos que el alumnado objeto de estudio, tanto masculino como femenino, indican, en porcentajes muy bajos, que no les “*gusta nada*” los juegos y deportes que realizan en el instituto. Mientras que las opciones que muestran una aceptación de dichos juegos “(*me gusta algo, bastante y mucho*)” llegan a sumar en torno al 70% de la muestra objeto de estudio.

En los datos totales por género comprobamos que la suma de las opciones “*positivas*” alcanzan en los chicos un valor del 71,4% y de un 76,3% en las chicas. Todo ello nos lleva a interpretar que al alumnado de la comarca de Estepa, les gustan los juegos y deportes que aprenden en el Instituto.

Del estudio sobre “*El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física*” realizado por Moreno y Hellín (2007) acorde con este análisis destacamos las siguientes conclusiones:

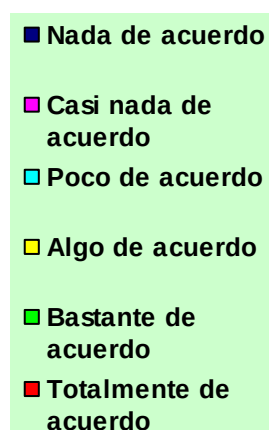
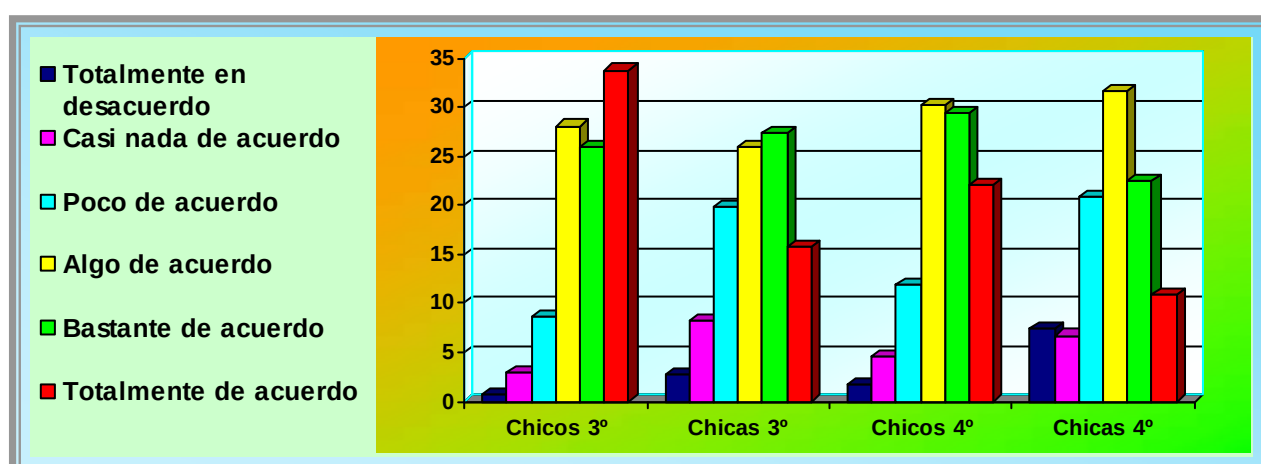
- Al relacionar el grado escolar que cursa el alumno con el interés mostrado hacia la EF, se encontró que los alumnos de primero muestran un elevado interés hacia la misma, en tanto que el gusto hacia la asignatura se considera regular en alumnos de segundo.
- Existe una relación directa entre la importancia que el alumno atribuye a la EF y el interés mostrado en ella. Los alumnos con un elevado interés en la materia, también la consideran muy importante y/o importante; en la medida en que disminuye el interés, lo hace también el grado de importancia, hasta llegar a considerarla normal.
- 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 a los que gusta mucho la Educación Física, mientras que cuando gusta regular, la *“Expresión Corporal”* resulta ser el contenido mejor valorado.

Nuestros datos también coinciden con los obtenidos por García García (2011) con una muestra de alumnado de 3º ciclo de Educación Primaria de la comarca de Los Vélez (Almería). En esta investigación al diferenciar por género, cabe destacar que en el caso de los chicos, un porcentaje 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 al igual que ocurre en nuestra investigación presentan una mayor tendencia a valorar de forma positiva los juegos y deportes que aprenden en las clases de Educación Física.

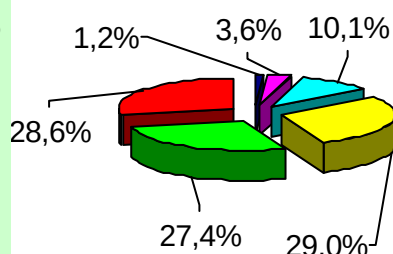
En los diferentes trabajos de investigación examinados, como el de Macarro (2008), encontramos que, en general, prácticamente todos los contenidos que se desarrollan en las clases de Educación Física son valorados de forma positiva por los alumnos. Quizá la línea más general es la que señalan Molina y cols. (2005) que afirman que los juegos y deportes 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

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	1	,7	4	2,7	2	1,8	9	7,5	3	1,2	13	4,9
Casi nada de acuerdo	4	2,9	12	8,2	5	4,6	8	6,7	9	3,6	20	7,5
Poco de acuerdo	12	8,6	29	19,9	13	11,9	25	20,8	25	10,1	54	20,3
Algo de acuerdo	39	28,1	38	26,0	33	30,3	38	31,7	72	29,0	76	28,6
Bastante de acuerdo	36	25,9	40	27,4	32	29,4	27	22,5	68	27,4	67	25,2
Totalmente de acuerdo	47	33,8	23	15,8	24	22,0	13	10,8	71	28,6	36	13,5
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

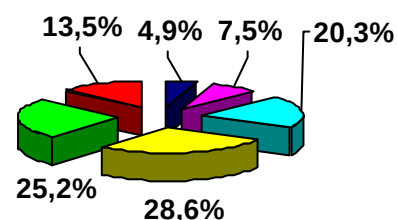


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.40: Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo

En los datos de la tabla observamos que la opción menos elegida por todos los grupos excepto por las chicas de 4º curso es *“nada de acuerdo”*. Así, el 0,7% de los chicos y el 2,7% de las chicas de 3º eligen esta opción, mientras que los chicos de 4º lo hacen en un 1,8%. Las chicas de 4º valoran en menor medida (6,7%) la opción de *“casi nada de acuerdo”*. En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas por curso.

El 28,6% de los chicos objeto de estudio indican *“gustarles mucho”* que los profesores planteen juegos y actividades deportivas con carácter competitivo en las sesiones de Educación Física. El 13,5% de las chicas indican esta misma opción. En cuanto a la opción *“no me gusta nada”* tan sólo un 1,2% de los chicos se decanta por esta opción siendo en las chicas de sólo 4,9%.

Los resultados obtenidos en este análisis no muestran diferencias sustanciales a nivel de género. Aunque los chicos muestran más interés que las chicas, ya que existe una diferencia de 13 puntos en cuanto al porcentaje en la opción *“me gusta mucho”* a favor de los chicos. Al igual que en el análisis del ítem anterior existe una pequeña diferencia respecto al alumnado en función del curso. De esta manera los chicos en 3º indican la opción *“me gusta mucho”* en un 33.8% mientras que en 4º lo hacen en un 22%. 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	32,041(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	33,063	5	,000
Asociación lineal por lineal	29,264	1	,000
N de casos válidos	514		

Tras el análisis expuesto del presente ítem podemos interpretar que de forma general el alumnado le gusta que las actividades deportivas que les proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo, en mayor medida a los chicos que a las chicas.

Ítem III.41: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	3	2,2	2	1,4	3	2,8	2	1,7	6	2,4	4	1,5
Casi nada de acuerdo	4	2,9	8	5,5	3	2,8	5	4,2	7	2,8	13	4,9
Poco de acuerdo	21	15,1	25	17,1	8	7,3	24	20,0	29	11,7	49	18,4
Algo de acuerdo	23	16,5	43	29,5	45	41,3	29	24,2	68	27,4	72	27,1
Bastante de acuerdo	47	33,8	30	20,5	30	27,5	37	30,8	77	31,0	67	25,2
Totalmente de acuerdo	41	29,5	38	26,0	20	18,3	23	19,2	61	24,6	61	22,9
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

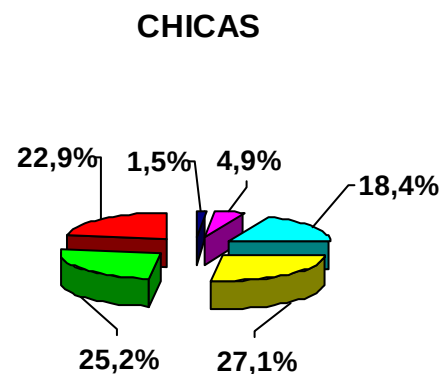
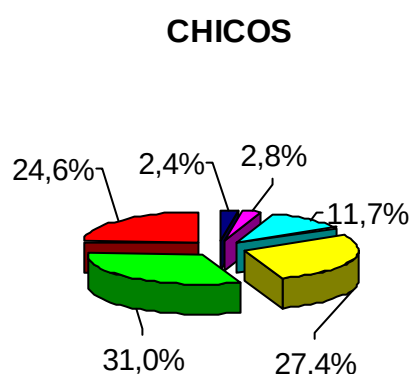
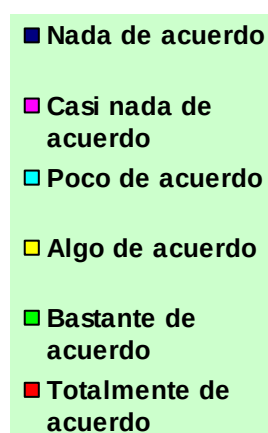
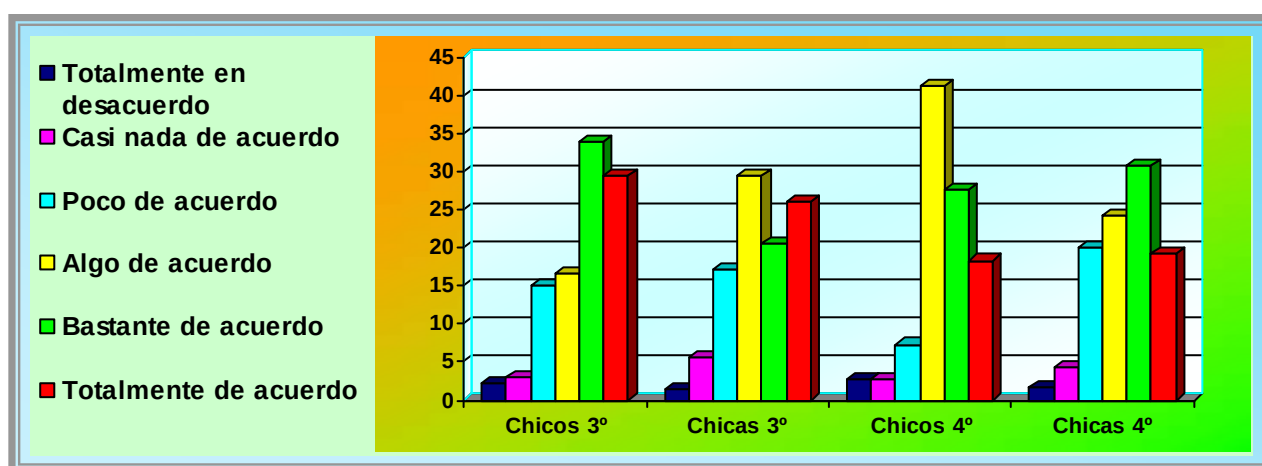


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.41: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas

Si observamos la tabla y el gráfico de barras podemos indicar que la gran mayoría de chicos y chicas eligen las opciones “*positivas*”. Un 83% de los chicos y un 75,2% de las chicas eligen las opciones positivas (“*algo de acuerdo, bastante de acuerdo, totalmente de acuerdo*”). También podemos observar que la opción más elegida por parte de los chicos de 3º de ESO es “*bastante de acuerdo*” con un 33,8%, mientras que la opción más elegida por parte de las chicas del mismo curso es “*algo de acuerdo*” con un 29,5%. Por parte de los chicos de 4º, la opción más elegida es “*algo de acuerdo*” con un 41,3% y por parte de las chicas de 4º curso es “*bastante de acuerdo*” con un 30,8%.

Comprobamos que en la suma de las opciones “*negativas*”, los chicos obtienen un valor de 16,9%, mientras las chicas obtienen un 24,8%. Hay que destacar que en la opción “*nada de acuerdo*” los valores son muy bajos representando solamente el 2,4% en los chicos y el 1,5% en las chicas.

No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por curso, ni por género.

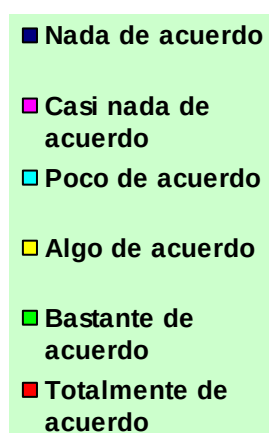
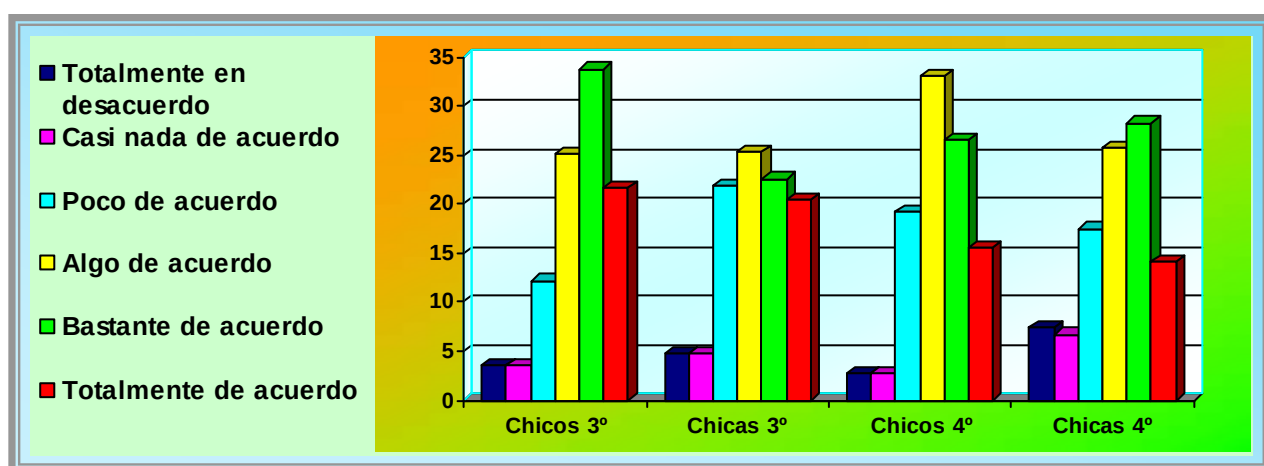
Interpretamos por el análisis de los datos que el alumnado de la comarca de Estepa considera que con las actividades competitivas aprenden aspectos como cumplir reglas.

Estamos de acuerdo con diferentes autores (Torres Guerrero, 2002; Collado, 2005; Marín Regalado, 2007; García García, 2011) que señalan que el deporte es un elemento neutro. No hay nada que sea intrínsecamente moral o inmoral en la ejecución de destrezas deportivas (Shields y Bredemeier, 1995).

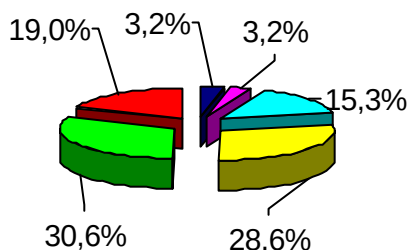
Podemos señalar que en la actualidad se están implementando con éxito programas de educación en valores a través del deporte (Cecchini, Montero y Peña, 2003). Estos programas se basan en el hecho de que el deporte plantea continuamente situaciones de conflicto que surgen como consecuencia de la interacción social y, por lo tanto, puede ser un vehículo adecuado cuando se supedita su práctica al desarrollo moral.

Ítem III.42: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	5	3,6	7	4,8	3	2,8	9	7,5	8	3,2	16	6,0
Casi nada de acuerdo	5	3,6	7	4,8	3	2,8	8	6,7	8	3,2	15	5,6
Poco de acuerdo	17	12,2	32	21,9	21	19,3	21	17,5	38	15,3	53	19,9
Algo de acuerdo	35	25,2	37	25,3	36	33,0	31	25,8	71	28,6	68	25,6
Bastante de acuerdo	47	33,8	33	22,6	29	26,6	34	28,3	76	30,6	67	25,2
Totalmente de acuerdo	30	21,6	30	20,5	17	15,6	17	14,2	47	19,0	47	17,7
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

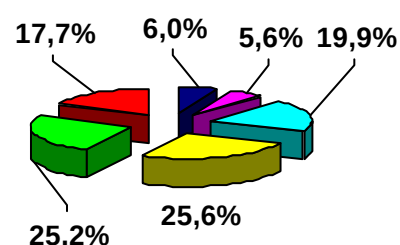


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.42: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez

Cuando preguntamos al alumnado sobre si con las actividades competitivas aprende a respetar al árbitro o juez, el alumnado en general no elige de manera mayoritaria una opción de respuesta concreta, sino que lo hacen de manera muy diferenciada. Los chicos de 3º de ESO responden con un 33,8% que están *“bastante de acuerdo”*, seguidos de un 25,2% que eligen la opción *“algo de acuerdo”*. Las chicas de 3º responden eligiendo con un 25,3% *“algo de acuerdo”* seguido de un 22,6% que están *“bastante de acuerdo”*. Los chicos de 4º de ESO responden mayoritariamente eligiendo la opción *“algo de acuerdo”* con un 33% y *“bastante de acuerdo”* con un 26,6%. Mientras que las chicas de 4º eligen en un 28,3 la opción *“bastante de acuerdo”* y con un 25,8% la opción *“algo de acuerdo”*. Las opciones menos escogidas por el alumnado tanto de 3º como de 4º curso son las opciones de respuesta *“totalmente en desacuerdo”* y *“casi nada de acuerdo”*.

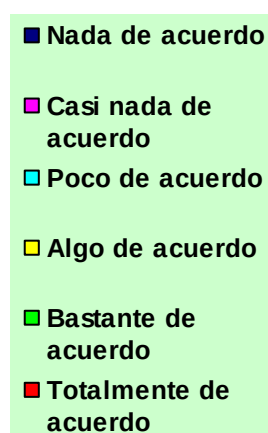
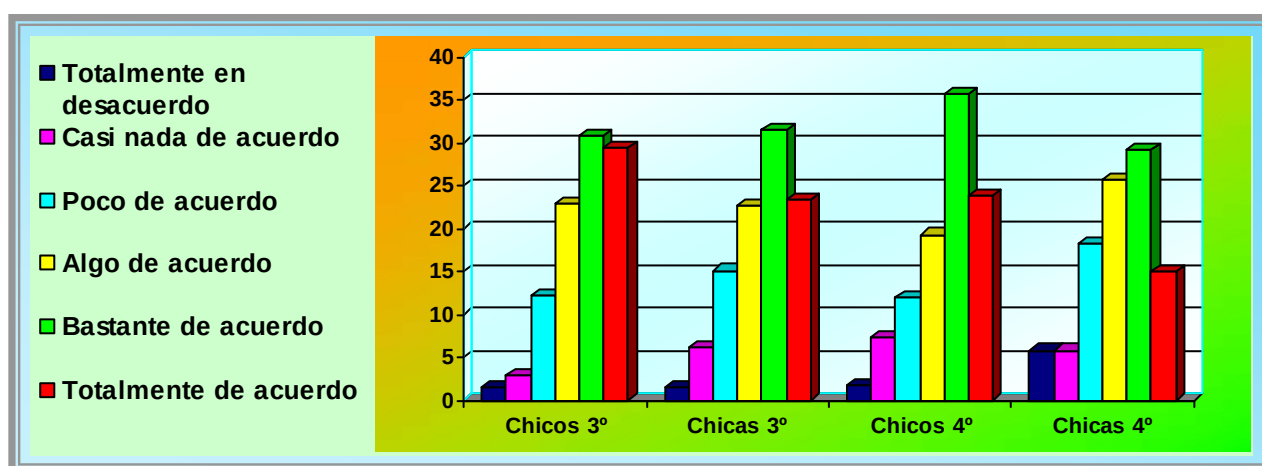
En el análisis global por género encontramos que la suma de los valores de las opciones *“negativas”* son muy bajos. Así, los chicos suman en estas opciones un valor del 21,7% y las chicas lo hacen en un 31,5%. Estas diferencias por género no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

De acuerdo con estos resultados, se encuentran investigaciones como la de Romance y cols. (1986) o la de Gutiérrez y Vivó (2005) en las que tras la intervención de programas de Educación Física, se observa una importante mejora en aspectos sociales como la disciplina en la clase, el respeto entre los alumnos, la comunicación de los alumnos entre sí y de éstos con el profesor, y un clima más democrático en general. Estos autores consideran que la incorporación de actividades que incluyen diálogos como parte de la intervención constituye un factor de éxito en la efectividad del desarrollo estructural. Por eso, proponen el empleo de estrategias de enseñanza que faciliten a los alumnos el desarrollo de sus habilidades para interactuar con los demás y alcanzar consensos en cuestiones morales.

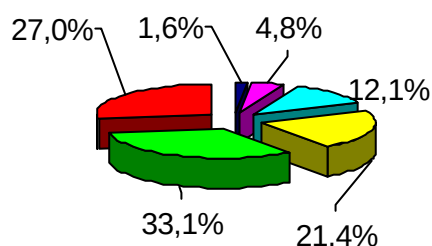
Consideramos que la labor del profesorado de Educación Física es fundamental para darle un enfoque educativo a la competición, donde primen otros valores como: el esfuerzo, la solidaridad el respeto a los compañeros, *“adversarios”*, jueces y reglas, el compañerismo y la cooperación, el trabajo en equipo 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

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	2	1,4	2	1,4	2	1,8	7	5,8	4	1,6	9	3,4
Casi nada de acuerdo	4	2,9	9	6,2	8	7,3	7	5,8	12	4,8	16	6,0
Poco de acuerdo	17	12,2	22	15,1	13	11,9	22	18,3	30	12,1	44	16,5
Algo de acuerdo	32	23,0	33	22,6	21	19,3	31	25,8	53	21,4	64	24,1
Bastante de acuerdo	43	30,9	46	31,5	39	35,8	35	29,2	82	33,1	81	30,5
Totalmente de acuerdo	41	29,5	34	23,3	26	23,9	18	15,0	67	27,0	52	19,5
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

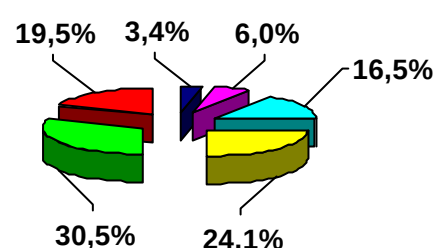


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.43: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario

Al analizar los datos de la tabla vemos como la opción más elegida de manera mayoritaria es *"bastante de acuerdo"* tanto por los chicos como por las chicas de 3º y 4º. Los chicos de 3º eligen esta opción con un 30,9% y las chicas con un 31,5% de sus respuestas. Las chicas de 4º la eligen con un 29,2% y los chicos con un 35,8%. A nivel de análisis por género de manera global, encontramos que la opción más elegida por las chicas de manera general tras la opción *"bastante de acuerdo"* (30,5%) es la opción *"algo de acuerdo"* con un 24,1%, mientras que para los chicos la opción más elegida después de *"bastante de acuerdo"* (33,1%) es *"totalmente de acuerdo"* con un 27%. No existen diferencias significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado.

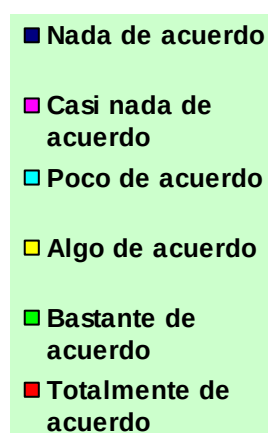
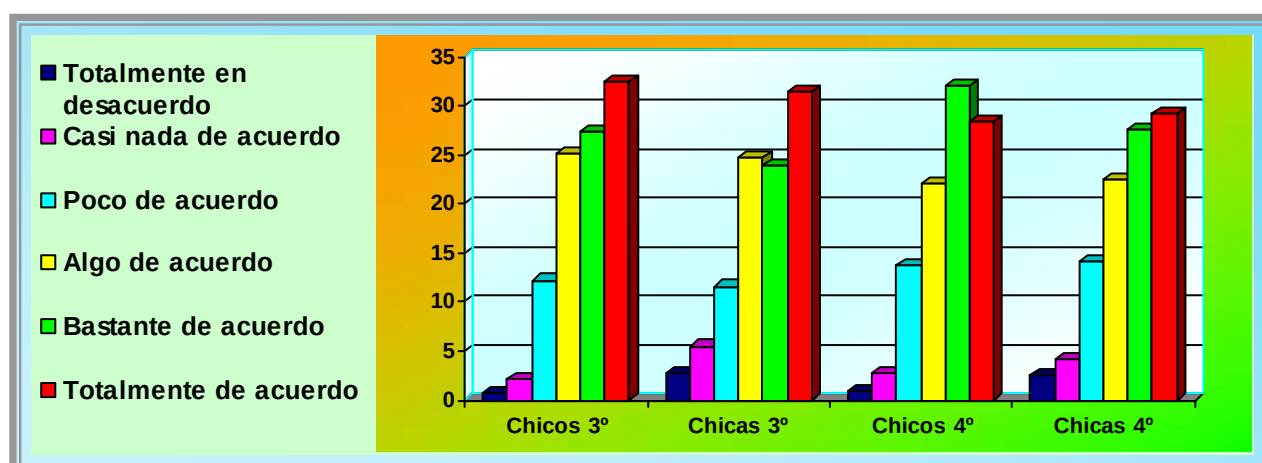
Interpretamos que de manera mayoritaria el alumnado manifiesta que con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario. En investigaciones llevadas a cabo sobre el ocio físico-deportivo, como ámbito de educación no formal, se le considera un contexto axiológico neutro capaz de desarrollar tanto valores como contravalores, dependiendo del enfoque educativo que se lleve a cabo. Dicha percepción coincide con la de otros investigadores del ámbito que nos ocupa (Borrás, 2004; García-Ferrando, 1990; Giebink y McKencie, 1985).

Queda ampliamente constatado en diferentes investigaciones que en experiencias de práctica deportiva la búsqueda de relaciones sociales goza de alta consideración entre los adolescentes, quienes destacan la amistad como motivo importante de inicio y mantenimiento en su práctica físico-deportiva (Castillo y Balaguer, 2001; Griffin, 1985; Ponce de León, Sanz, Ramos y Valdemoros, 2010). Recíprocamente, queda igualmente demostrado el papel fundamental de dicha práctica en el fomento de la integración social, de las habilidades y competencias, así como en la prevención de algunos efectos del aislamiento social.

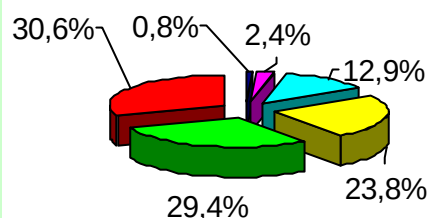
Pensamos, al igual que señalan Danish, Petitpas y Hale (1990), que los valores aprendidos en el terreno de juego pueden ser transferidos a otros dominios, si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito. La psicología cognitiva formula que la transferencia se produce a causa de similitudes perceptuales entre situaciones y en forma de generalizaciones, conceptos e intuiciones que se desarrollan en una situación y que pueden ser aplicables en otra. Ahora bien, para que se produzca ese fenómeno el sujeto tiene que estar dispuesto a transferir, a generalizar bajo las siguientes condiciones: que haya oportunidad para transferir el aprendizaje; que la persona esté bien entrenada y sea consciente de que tiene la oportunidad de transferir; y que además esté dispuesta a aprovechar la oportunidad (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Hellison, 1995).

Ítem III.44: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	1	,7	4	2,7	1	,9	3	2,5	2	,8	7	2,6
Casi nada de acuerdo	3	2,2	8	5,5	3	2,8	5	4,2	6	2,4	13	4,9
Poco de acuerdo	17	12,2	17	11,6	15	13,8	17	14,2	32	12,9	34	12,8
Algo de acuerdo	35	25,2	36	24,7	24	22,0	27	22,5	59	23,8	63	23,7
Bastante de acuerdo	38	27,3	35	24,0	35	32,1	33	27,5	73	29,4	68	25,6
Totalmente de acuerdo	45	32,4	46	31,5	31	28,4	35	29,2	76	30,6	81	30,5
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

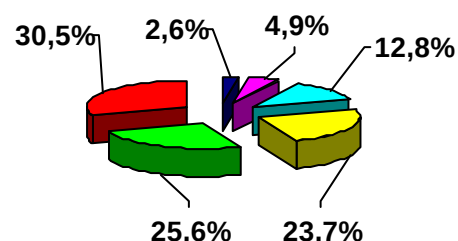


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.44: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as

Podemos comprobar que hay una gran mayoría de respuestas en las opciones “*positivas*”, siendo las opciones más elegidas (“*algo de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo* y “*totalmente de acuerdo*”). Los chicos de 3º de ESO eligen mayoritariamente la opción “*totalmente de acuerdo*” con un 32,4% seguido de “*bastante de acuerdo*” con un 27,3% del total de las respuestas. Las chicas de 3º también eligen mayoritariamente la opción “*totalmente de acuerdo*” con un 31,5%, seguida de “*algo de acuerdo*” con un 24,7%. Los chicos de 4º de ESO eligen mayoritariamente la opción “*bastante de acuerdo*” con un 32,1%, seguido de la opción “*totalmente de acuerdo*” con un 28,4%. Por último, las chicas de 4º eligen mayoritariamente la opción “*totalmente de acuerdo*” con un 29,25 seguida de “*bastante de acuerdo*” con un 27,5%.

En el análisis global por género, encontramos que la suma de las opciones “*negativas*” sólo suponen el 16,1% de las respuestas de los chicos, y el 20,3% de las de las chicas. No existen diferencias significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado.

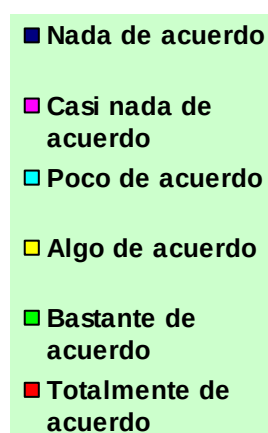
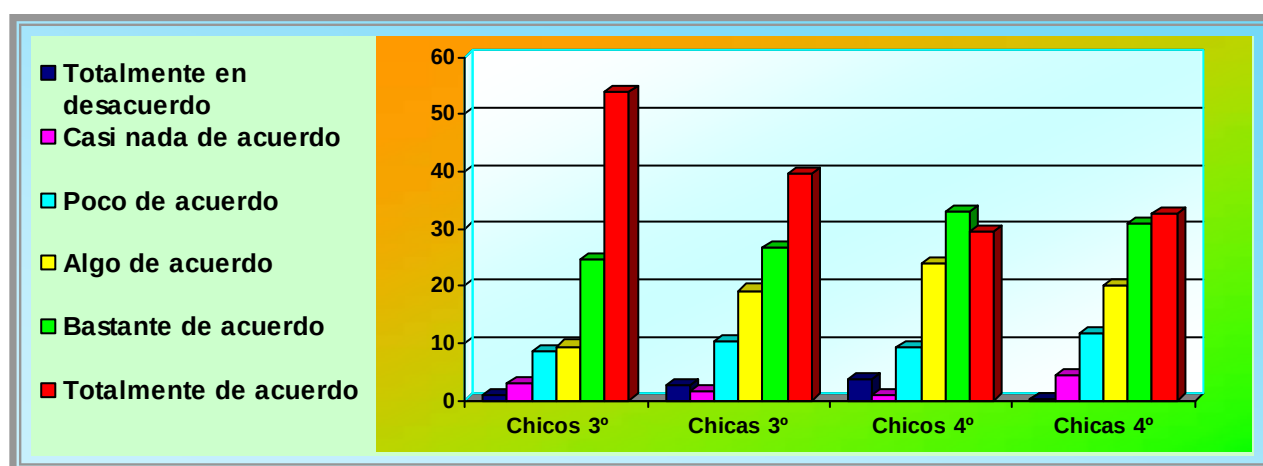
Interpretamos que el alumnado de la muestra, de manera mayoritaria considera que con las actividades competitivas aprenden aspectos como valorar a los compañeros/as.

Estudios como el de Shields y Bredemeier (1995), señalan que la Educación Física puede ser el contexto más importante para promover comportamientos éticos y morales mediante la realización de actividad física. Así, es un hecho que gracias a las interacciones que se producen por la práctica de actividades deportivas se mejoran los procesos de socialización de los alumnos y alumnas.

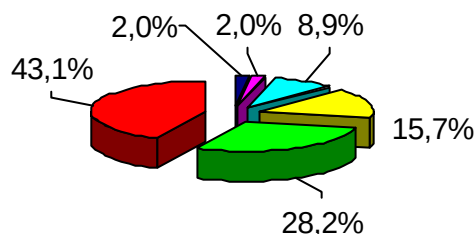
Sin embargo, tal como han indicado algunos autores, los programas deportivos en sí mismos no tienen porqué ser educativos o favorecer el desarrollo positivo (Petipas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2008). El desarrollo positivo en los niños jóvenes ocurre cuando se dan estas circunstancias: 1) las actividades del programa son voluntarias y motivantes en sí mismas, las reglas están claras y requieren esfuerzo y compromiso; 2) el entorno es acogedor y seguro, dirigido por un adulto competente que respeta a los niños; 3) las actividades deportivas se utilizan como metáfora para enseñar habilidades y competencias para la vida ; 4) se enseña a los niños a aplicar lo que aprenden en el programa, a otros contextos de su vida diferentes del deporte (Escartí, y cols., 2009).

Ítem III.45: Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis juegos y deportes

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	1	,7	4	2,7	4	3,7	1	,8%	5	2,0	5	1,9
Casi nada de acuerdo	4	2,9	2	1,4	1	,9	5	4,2	5	2,0	7	2,6
Poco de acuerdo	12	8,6	15	10,3	10	9,2	14	11,7	22	8,9	29	10,9
Algo de acuerdo	13	9,4	28	19,2	26	23,9	24	20,0	39	15,7	52	19,5
Bastante de acuerdo	34	24,5	39	26,7	36	33,0	37	30,8	70	28,2	76	28,6
Totalmente de acuerdo	75	54,0	58	39,7	32	29,4	39	32,5	107	43,1	97	36,5
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

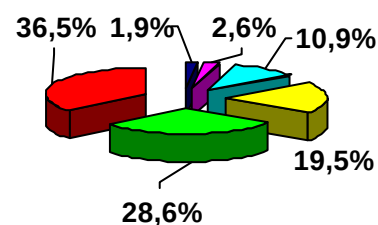


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.45: Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis juegos y deportes

Observando la tabla y los gráficos de este ítem, podemos comprobar que la opción más elegida por parte del alumnado de 3º y por parte de las chicas de 4º es *“totalmente de acuerdo”*, aunque las chicas de 4ª eligen como opción mayoritaria *“bastante de acuerdo”*. Podemos observar en el gráfico de barras la diferencia en las respuestas del alumnado de 4º con respecto al alumnado de 3º. El grupo que muestra una respuesta más clara, es el conjunto de los chicos de 3º que responden con un 54% que están *“totalmente de acuerdo”* cuando les preguntamos sobre si se divierten en las clases de Educación Física cuando practican juegos y deportes. También llama la atención que hay 4 chicos de 4º y 4 chicas de 3º que responden que están *“totalmente en desacuerdo”* con la afirmación mostrada en este ítem. Estas 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	13,974(a)	5	,016
Razón de verosimilitudes	14,099	5	,015
Asociación lineal por lineal	6,916	1	,009
N de casos válidos	514		

Al analizar los datos globales por género, encontramos que en la suma de las opciones *“positivas”* los chicos alcanzan un valor de 87,0% y las chicas lo hacen en un 84,6%. Nuestra interpretación es clara: el alumnado de la comarca de Estepa se divierte en las clases de Educación Física cuando practica juegos y deportes.

En consonancia con nuestros datos, Escartí y cols. (2009), señalan que el deporte y la actividad física pueden ser escenarios apropiados para enseñar valores y promover el desarrollo positivo en niños y jóvenes. La razón de ello es que las actividades físicas y deportivas tienen la enorme ventaja de que son atractivas para los niños, permiten desarrollar aspectos que para ellos son importantes, tales como pertenecer a un grupo de iguales, demostrar capacidad o conseguir logros. Además, estas actividades ofrecen oportunidades únicas de interacción con los iguales que pueden favorecer el desarrollo y crecimiento personal de niños y jóvenes (Beregüí y Garcés de los Fayos, 2007; Candel, Olmedilla y Blas, 2008).

Ítem III.46: Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	4	2,9	6	4,1	3	2,8	6	5,0	7	2,8	12	4,5
Casi nada de acuerdo	10	7,2	14	9,6	11	10,1	15	12,5	21	8,5	29	10,9
Poco de acuerdo	27	19,4	35	24,0	24	22,0	26	21,7	51	20,6	61	22,9
Algo de acuerdo	38	27,3	34	23,3	28	25,7	23	19,2	66	26,6	57	21,4
Bastante de acuerdo	30	21,6	39	26,7	31	28,4	35	29,2	61	24,6	74	27,8
Totalmente de acuerdo	30	21,6	18	12,3	12	11,0	15	12,5	42	16,9	33	12,4
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

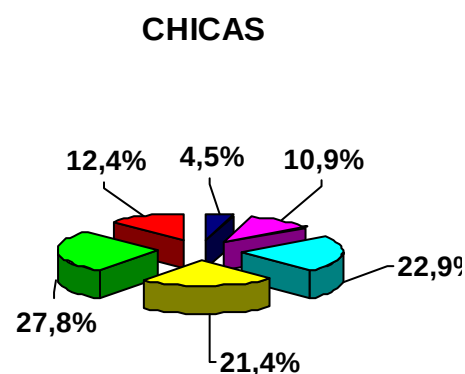
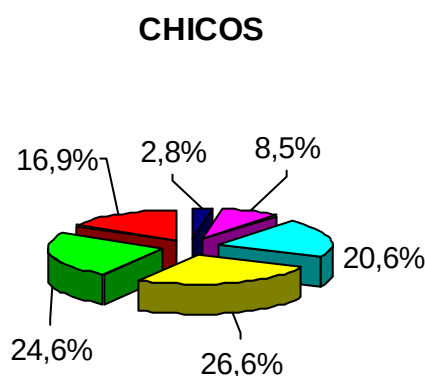
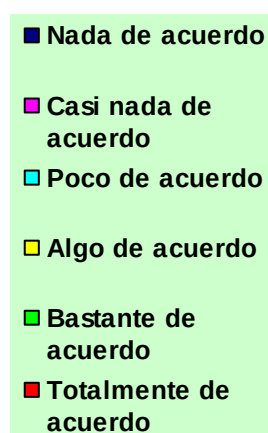
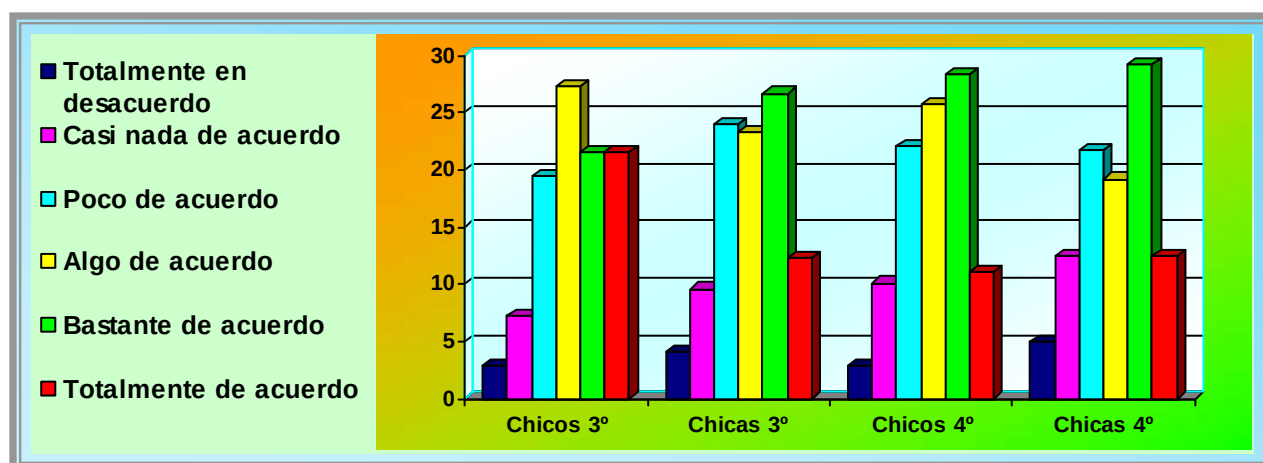


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.46: Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis

Como puede observarse en la tabla y gráficos, aunque existe diversidad de respuestas, prevalece una ligera tendencia a estar de acuerdo con la afirmación, siendo las opciones más elegidas los valores estar *“bastante”* o *“algo de acuerdo”*; llegando a manifestar que se divierten en las clases de educación física, aunque sea algo, un 68,1% de los chicos y un 61,6% de las chicas. En cambio, es muy bajo el porcentaje de alumnado, inferior a un 5%, tanto de chicas como de chicos que muestran total desacuerdo con la afirmación.

En 4º de ESO, los chicos y las chicas presentan valores casi idénticos entre aquellos que opinan estar *“totalmente de acuerdo”* y *“bastante de acuerdo”*, pero cuando sumamos a los que dicen estar *“algo de acuerdo”*, los chicos (65,1%) ligeramente manifiestan estar más de acuerdo que las chicas (60,9%) en que en las clases de Educación Física se divierten.

En cuanto al análisis por género, comprobamos que los chicos se muestran ligeramente más de acuerdo que las chicas no sólo a nivel general sino también si consideramos el nivel educativo que cursan. Así, un 43,2% de los chicos de 3º manifiestan estar *“totalmente”* o *“bastante de acuerdo”* con la afirmación, llegando hasta un 70,5% si consideramos además a aquellos que lo consideran aunque sea *“algo”*, frente al 39% y el 62,3% respectivamente de sus compañeras de 3º curso.

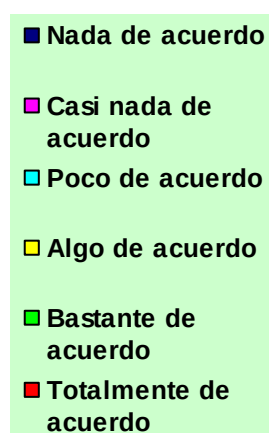
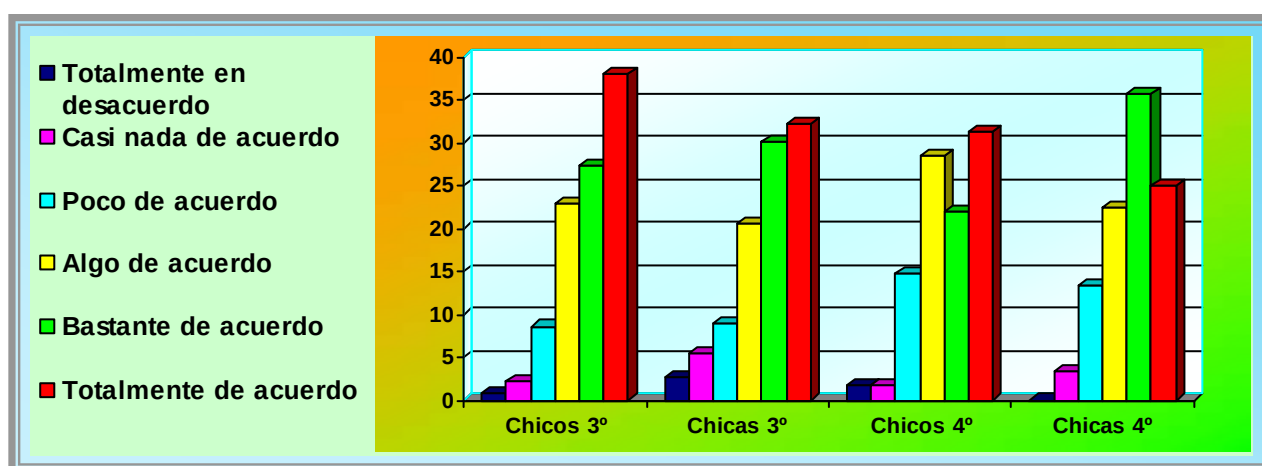
Cuando establecemos comparaciones entre niveles educativos constatamos que tanto los chicos como las chicas de 4º opinan que se divierten menos en la clase de Educación física que los de 3º, aunque entre las chicas las diferencias son escasas. En ningún caso existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

Nuestra interpretación del análisis de los datos de este ítem optan por decir que al alumnado tanto masculino como femenino de la muestra se divierte en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que den, en mayor medida los chicos que las chicas.

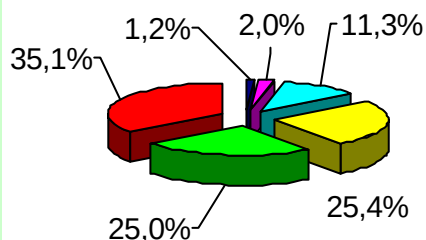
Estos resultados coinciden con los datos aportados por otras investigaciones anteriores mencionadas por Moreno y Hellín (2007) en las que se pone de manifiesto que la Educación Física resulta más interesante y gusta más a los varones que a las mujeres y que la actitud y el interés hacia la materia desciende a medida que los alumnos pasan de curso.

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

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	1	,7	4	2,7	2	1,8	0	,0	3	1,2	4	1,5
Casi nada de acuerdo	3	2,2	8	5,5	2	1,8	4	3,3	5	2,0	12	4,5
Poco de acuerdo	12	8,6	13	8,9	16	14,7	16	13,3	28	11,3	29	10,9
Algo de acuerdo	32	23,0	30	20,5	31	28,4	27	22,5	63	25,4	57	21,4
Bastante de acuerdo	38	27,3	44	30,1	24	22,0	43	35,8	62	25,0	87	32,7
Totalmente de acuerdo	53	38,1	47	32,2	34	31,2	30	25,0	87	35,1	77	28,9
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

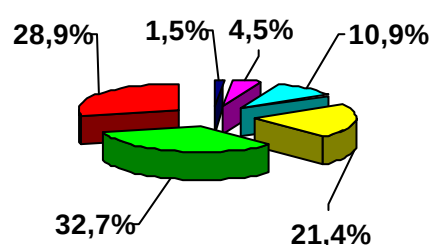


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.47: Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as

Se puede observar en la tabla y gráficos que la gran mayoría, alrededor del 80%, del alumnado, tanto de 3º como de 4º e independientemente del género, manifiestan estar de acuerdo, aunque sea en alguna medida, que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima y buena convivencia con los compañeros/as, llegando hasta un 88,4% en el grupo de las chicas de 3º. Se puede constatar además que de este alto porcentaje, el 60,1% de los chicos y el 61,6% de las chicas afirman estar *“totalmente”* o *“bastante de acuerdo”*.

En cuanto a las diferencias por género, se observan valores prácticamente iguales; ligeramente están más convencidos de ello los chicos, y así encontramos que un 35,1% de ellos está *“totalmente de acuerdo”* frente al 28,9% de las chicas; valores que se igualan si sumamos a todos aquellos alumnos y alumnas que manifiestan estar de acuerdo, aunque sea *“algo”*, sumando un 85 % los chicos y un 83% de las chicas. Si consideramos además el curso, comprobamos que se mantienen valores muy similares entre ambos sexos, en 3º se muestran ligeramente más de acuerdo los chicos y en 4º se invierten estas ligeras diferencias. Cuando establecemos comparaciones entre 3º y 4º de ESO, comprobamos que entre las chicas de 3º y 4º no existen apenas diferencias; en cambio, los chicos de 3º manifiestan ligeramente mayor grado de acuerdo con la afirmación. No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género ni por el curso de la muestra.

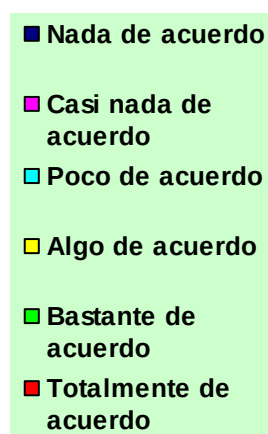
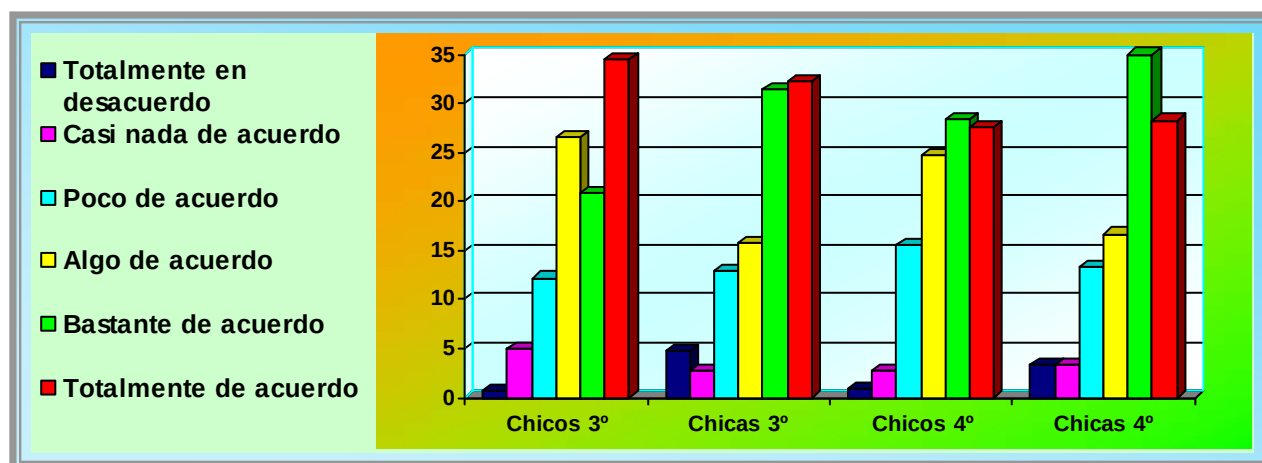
Por ello podríamos interpretar, que según los resultados de nuestra investigación hay un alto porcentaje de alumnado que considera que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima y buena convivencia en clase.

Warburton y Spray (2008) realizan un estudio sobre el cambio de las motivaciones hacia las 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.

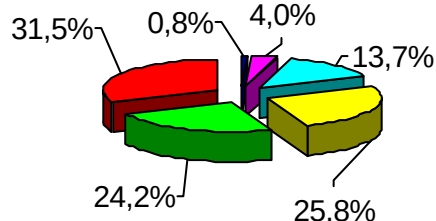
Sobre el clima positivo que debería reinar en una clase Piéron, Ruiz-Juan y García (2010) afirman que la actitud positiva respecto a la actividad físico-deportiva sólo se desarrolla si el alumno la ha practicado con éxito y si esta práctica se ha efectuado de forma agradable, en un clima de apoyo y ánimo por parte del profesor. Entre las conclusiones de su investigación se concluye, como sucede en nuestro caso, que la percepción del clima de la clase parece bastante cerca en los varones y las mujeres.

Ítem III.48: La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	1	,7	7	4,8	1	,9	4	3,3	2	,8	11	4,1
Casi nada de acuerdo	7	5,0	4	2,7	3	2,8	4	3,3	10	4,0	8	3,0
Poco de acuerdo	17	12,2	19	13,0	17	15,6	16	13,3	34	13,7	35	13,2
Algo de acuerdo	37	26,6	23	15,8	27	24,8	20	16,7	64	25,8	43	16,2
Bastante de acuerdo	29	20,9	46	31,5	31	28,4	42	35,0	60	24,2	88	33,1
Totalmente de acuerdo	48	34,5	47	32,2	30	27,5	34	28,3	78	31,5	81	30,5
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

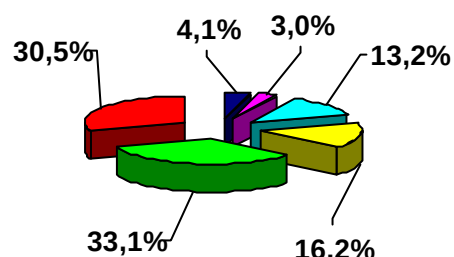


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.48: La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as

Como podemos observar en la tabla y en los gráficos existe bastante grado de acuerdo con la afirmación, así podemos constatar que un 60% de alumnado tanto de 3º como de 4º comparte “*totalmente*” o “*bastante*” la afirmación, llegando hasta un 80% en ambos niveles educativos si consideramos a aquellos que lo consideran, aunque sea “*algo*”. En cambio, son muy pocos alumnos los que están “*totalmente en desacuerdo*” o “*casi nada de acuerdo*” con que la práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as, siendo inferior al 8% en todos los grupos encuestados.

Al establecer comparaciones por género comprobamos que las chicas se muestran ligeramente más de acuerdo con la afirmación, sumando un 63,6% las que están “*totalmente de acuerdo*” (30,5%) o “*bastante de acuerdo*” (33,1%) frente al 55,7% de los chicos que opinan del mismo modo (el 31,5% está “*totalmente de acuerdo*” y un 24,2% “*bastante de acuerdo*”); los porcentajes se igualan cuando consideramos también al alumnado que comparte la afirmación, aunque sea algo. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,009.

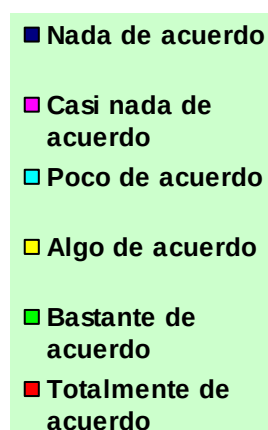
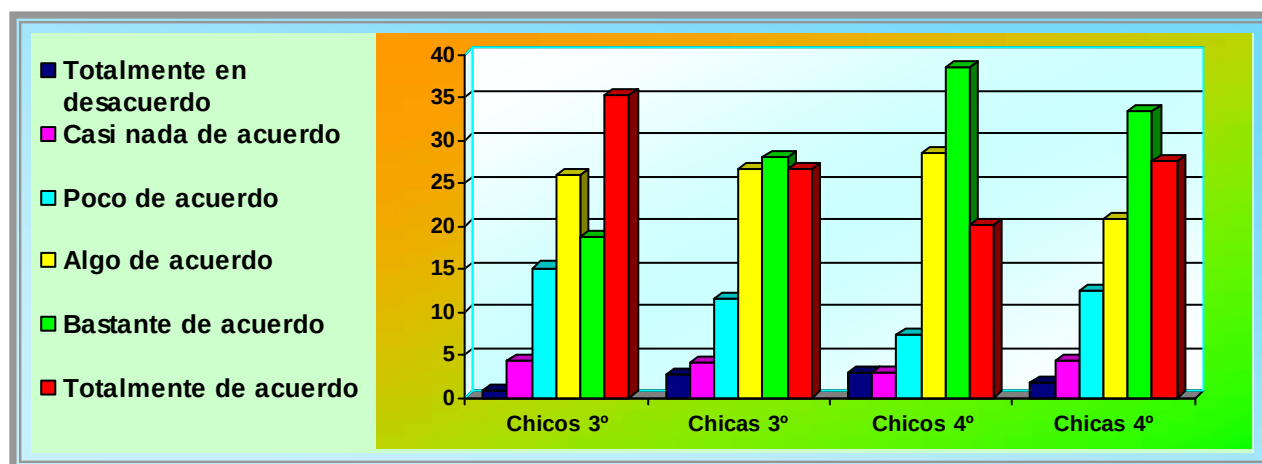
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,331(a)	5	,009
Razón de verosimilitudes	16,000	5	,007
Asociación lineal por lineal	,002	1	,965
N de casos válidos	514		

Podemos interpretar que según los datos de nuestra investigación, la mayoría del alumnado encuestado manifiesta que la práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as, estando las chicas ligeramente más convencidas de ello.

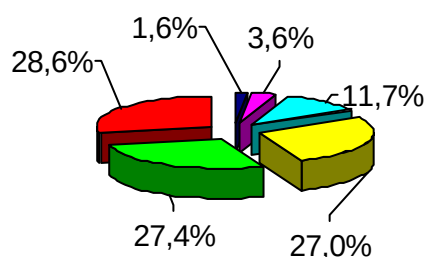
En una investigación realizada por Moreno y Hellín (2002) el alumnado de la comunidad de Murcia, manifiestan preferir la práctica de algún deporte antes que cualquier otro tipo de actividad, destacando en dicha práctica sobre todo los aspectos afectivos y de relación social; también mencionan otra investigación realizada por Castillo y Balaguer (2001) con adolescentes valencianos en la que se señala al grupo de varones de 13 años como los que mejor valoran los motivos de hacer nuevos amigos y ver a los amigos para hacer deporte.

Ítem III.49: Explicando la materia es claro/a y lo/a entiendes

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	1	,7	4	2,7	3	2,8	2	1,7	4	1,6	6	2,3
Casi nada de acuerdo	6	4,3	6	4,1	3	2,8	5	4,2	9	3,6	11	4,1
Poco de acuerdo	21	15,1	17	11,6	8	7,3	15	12,5	29	11,7	32	12,0
Algo de acuerdo	36	25,9	39	26,7	31	28,4	25	20,8	67	27,0	64	24,1
Bastante de acuerdo	26	18,7	41	28,1	42	38,5	40	33,3	68	27,4	81	30,5
Totalmente de acuerdo	49	35,3	39	26,7	22	20,2	33	27,5	71	28,6	72	27,1
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

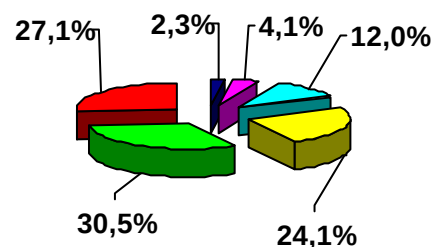


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.49: Explicando la materia es claro/a y lo/a entiendes

Se puede observar en las gráficas y tabla anteriores que existe diversidad de respuestas, aunque la gran mayoría del alumnado está de acuerdo con que explicando la materia sus profesores/as son claro/as y lo/as entienden, siendo muy bajo el porcentaje de alumnado, inferior a un 7% en todos los grupos encuestados, que manifiesta estar en *“total desacuerdo”* o *“casi nada de acuerdo”* con la afirmación. Un 83% de los chicos y un 81,7% de las chicas manifiestan su acuerdo con la afirmación expuesta en el ítem, aunque sea en alguna medida.

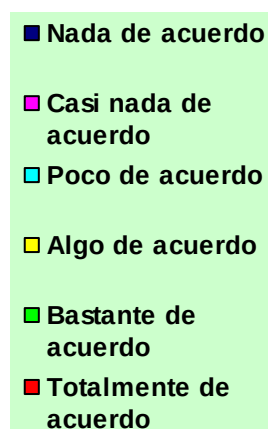
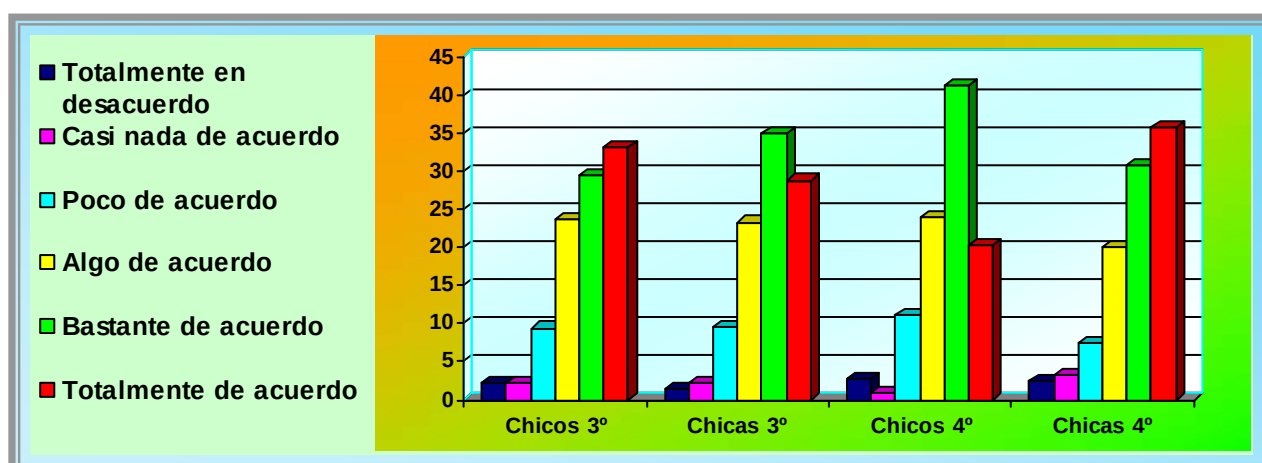
Al analizar por género los datos, comprobamos que si bien los chicos manifiestan estar en mayor grado de acuerdo que las chicas con la afirmación, las diferencias entre ambos géneros son mínimas. Cuando consideramos además el nivel que cursan constatamos que entre los chicos y las chicas de 3º no existen apenas diferencias, un 54% en ambos sexos suman los que están *“totalmente”* o *“bastante de acuerdo”* que asciende hasta alrededor del 80% si consideramos los que también están *“algo de acuerdo”*. En 4º de ESO, los valores de los que están *“totalmente”* o *“bastante de acuerdo”* son prácticamente iguales entre los chicos (58,7%) y las chicas (60,8%), las diferencias aumentan ligeramente mostrándose más de acuerdo las chicas (87,1%) que las chicas (81,6%) si sumamos también aquellos que opinan estar de *“algo de acuerdo”*. Cuando establecemos comparaciones entre los dos cursos constatamos que tanto los chicos como las chicas de 4º están ligeramente más de acuerdo que sus compañeros de 3º. No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

En síntesis, se constata, según nuestros resultados, que la gran mayoría del alumnado considera que su profesorado explica la materia de forma clara y que lo entienden, e, incluso aún mejor, aunque ligeramente, en 4º ESO.

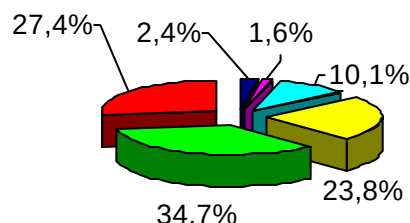
Nuestros resultados coinciden con una investigación realizada por Luke y Cope (1994), en Gutiérrez y Pilsa (2006) sobre las actitudes del alumnado hacia la conducta del profesor. Sus resultados indicaron que los ítems mejor valorados eran los relativos al conocimiento del profesor sobre su materia, las explicaciones claras del profesor y el buen ejemplo que daba en clase. Por el contrario, aunque positivas, las puntuaciones más bajas correspondieron a los ítems que hacían referencia a la preocupación del profesor por lo que sentían los alumnos, a tomar parte el profesor en las clases de Educación Física, y a su capacidad comunicativa.

Ítem III.50: Tu profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	3	2,2	2	1,4	3	2,8	3	2,5	6	2,4	5	1,9
Casi nada de acuerdo	3	2,2	3	2,1	1	,9	4	3,3	4	1,6	7	2,6
Poco de acuerdo	13	9,4	14	9,6	12	11,0	9	7,5	25	10,1	23	8,6
Algo de acuerdo	33	23,7	34	23,3	26	23,9	24	20,0	59	23,8	58	21,8
Bastante de acuerdo	41	29,5	51	34,9	45	41,3	37	30,8	86	34,7	88	33,1
Totalmente de acuerdo	46	33,1	42	28,8	22	20,2	43	35,8	68	27,4	85	32,0
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

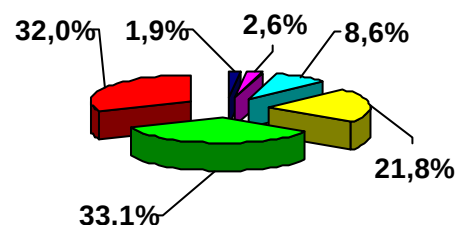


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.50: Tu profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara

Como podemos observar en el gráfico de barras y en la tabla, tanto los chicos como las chicas muestran mayoritariamente su acuerdo con esta afirmación, y así lo han manifestado en mayor o menor grado un 85,9% de los chicos y un 86,9 % de las chicas; siendo las opciones más elegidas estar *“totalmente”* o *“bastante de acuerdo”*. Llama la atención que apenas nadie, sólo un 2,4 % en el grupo de los chicos y nada más que un 1,9% en las chicas opinan estar en *“total desacuerdo”* con la afirmación. Tampoco se llega al 6% en ninguno de los grupos si consideramos también al alumnado que opina estar *“casi nada de acuerdo”*.

Comparando las respuestas del alumnado, si consideramos el género constatamos que existen ligeras diferencias. Las chicas comparten en mayor medida esta afirmación, así un 65,1% de las encuestadas afirman estar *“totalmente de acuerdo”* (32%) o *“bastante de acuerdo”* (33,1%) frente al 62,1% de los chicos que opinan de igual manera (27,4% se muestra *“totalmente de acuerdo”* y un 34,7% *“bastante de acuerdo”*). Estas ligeras diferencias se mantienen en 3º y 4º ESO.

Al establecer comparaciones entre 3º y 4º comprobamos que no existen apenas diferencias, un 85% del alumnado de ambos cursos manifiesta estar de acuerdo, aunque sea algo, con que su profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara, tanto en el grupo de los chicos como de las chicas. Las diferencias siguen sin existir si consideramos solamente a los que están *“totalmente”* y *“bastante de acuerdo”*, valores próximos al 63%.

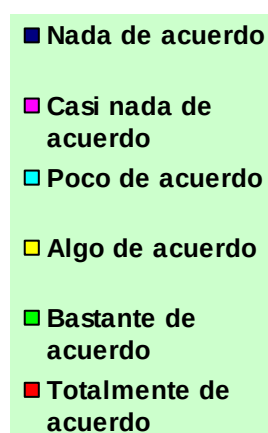
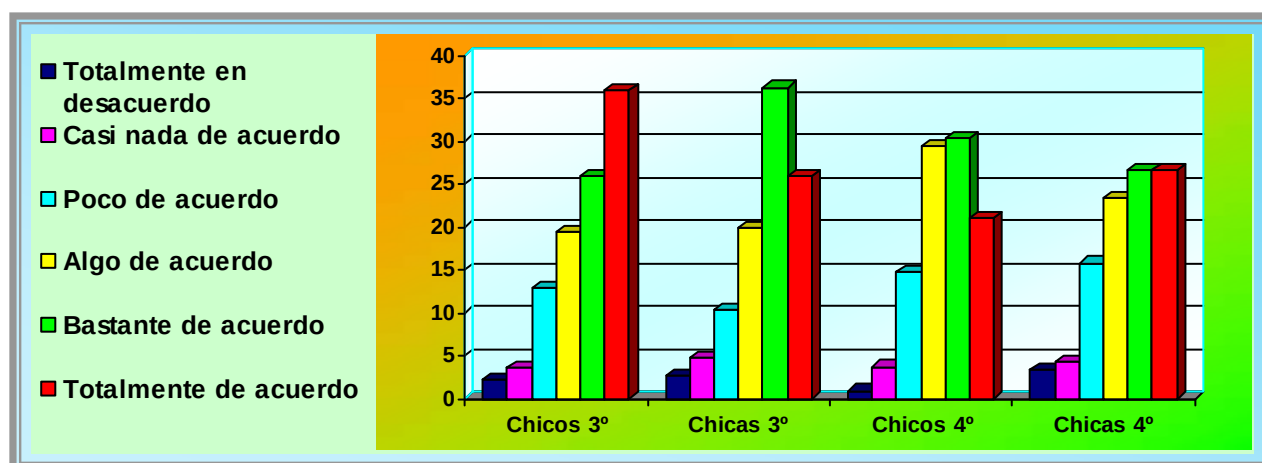
No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

En general, y como también ocurría en el ítem anterior, interpretamos de los datos de este ítem que la mayoría del alumnado encuestado en nuestra investigación, independientemente del curso y género, manifiesta que su profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara.

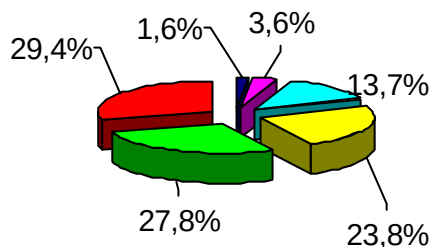
En este sentido, en la investigación realizada por Gutiérrez y Pilsa (2006) se concluye, corroborando nuestros datos, que el alumnado valora más a los profesores que dominan su materia (son buenos conocedores de la Educación Física), explican claramente lo que los alumnos han de aprender y les ayudan cuando se presentan dificultades.

Ítem III.51: Propone actividades que te motivan, te gustan y divierten

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	3	2,2	4	2,7	1	,9	4	3,3	4	1,6	8	3,0
Casi nada de acuerdo	5	3,6	7	4,8	4	3,7	5	4,2	9	3,6	12	4,5
Poco de acuerdo	18	12,9	15	10,3	16	14,7	19	15,8	34	13,7	34	12,8
Algo de acuerdo	27	19,4	29	19,9	32	29,4	28	23,3	59	23,8	57	21,4
Bastante de acuerdo	36	25,9	53	36,3	33	30,3	32	26,7	69	27,8	85	32,0
Totalmente de acuerdo	50	36,0	38	26,0	23	21,1	32	26,7	73	29,4	70	26,3
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

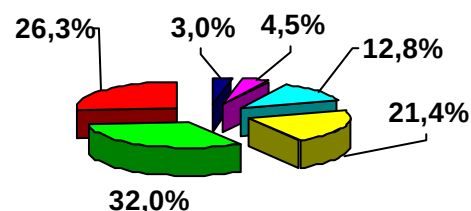


Tabla y Gráficos del ÍTEM III.51: Propone actividades que te motivan, te gustan y divierten

Las respuestas ofrecidas por los chicos son muy significativas, si las relacionamos con la opción *“totalmente de acuerdo”*, alcanzan el 29,4%, así como el 27,8% para la opción *“bastante de acuerdo”*. En cuanto a las chicas, podemos observar como el mayor porcentaje se refleja en la opción *“bastante de acuerdo”* con un 32%, y en apariencia, se aproximan mucho al de los chicos cuando nos centramos en la opción *“totalmente de acuerdo”*, donde alcanza el 26,3%.

Si realizamos el análisis por curso, podemos observar, como el conjunto del alumnado (chicos y chicas) de 3º, alcanza un porcentaje del 62%, para la opción *“totalmente de acuerdo”*, mientras que en 4º, para dicha opción disminuye hasta el 47,8%. Debemos señalar, que existe una diferencia aproximada de 9 puntos porcentuales entre ambos cursos, para la opción *“bastante de acuerdo”*, que aumenta en 4º, pero que disminuye en 3º, a favor de la opción *“totalmente de acuerdo”*. Quizás todo ello está motivado por el propio interés del alumnado de 4º, que busca nuevas sensaciones o espera nuevas propuestas de prácticas para realizar en las sesiones de Educación Física, aunque también debemos mencionar el componente social, que a veces, influye en la motivación hacia la realización de prácticas físico-deportivas.

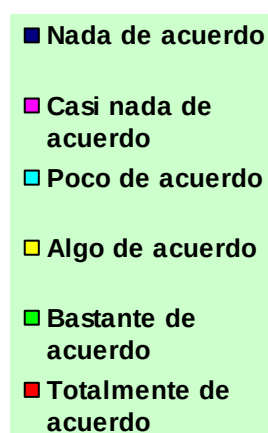
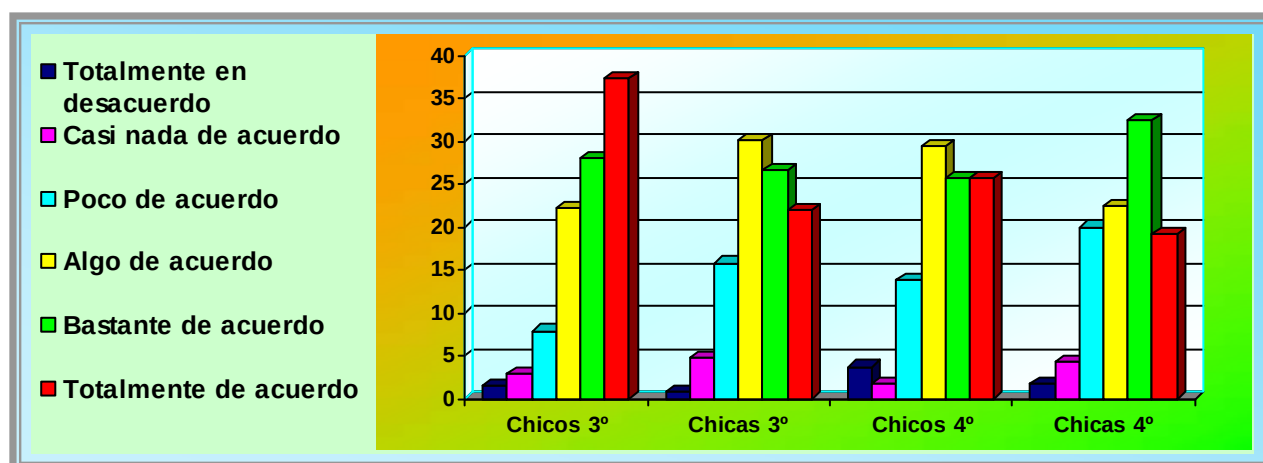
Respecto al análisis global por género, comprobamos como en la suma de las opciones *“positivas”* los chicos obtienen un valor del 81,0% y las chicas un 79,7%. Si continuamos analizando los datos por género, observamos como solamente el 1,8% de los chicos y el 3% de las chicas manifiestan que están *“totalmente en desacuerdo”* con la afirmación que se les propone.

Podemos interpretar que, las actividades programadas e impartidas por el profesorado de Educación Física, producen la motivación suficiente en el alumnado para adherirse a la práctica físico-deportiva.

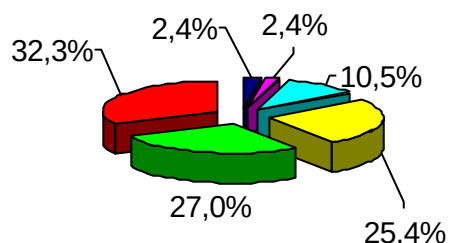
La motivación actúa de forma diferente según se trate de motivación intrínseca o motivación extrínseca. La motivación intrínseca proporciona diversión, un sentimiento de competencia, habilidad o autorrealización, lo que da lugar a una mayor entrega y persistencia de la actividad; la motivación extrínseca se encarga de las recompensas externas de cualquier tipo que conlleve la participación, especialmente cuando es exitosa (Moreno y Hellín, 2007).

Ítem III.52: Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	2	1,4	1	,7	4	3,7	2	1,7	6	2,4	3	1,1
Casi nada de acuerdo	4	2,9	7	4,8	2	1,8	5	4,2	6	2,4	12	4,5
Poco de acuerdo	11	7,9	23	15,8	15	13,8	24	20,0	26	10,5	47	17,7
Algo de acuerdo	31	22,3	44	30,1	32	29,4	27	22,5	63	25,4	71	26,7
Bastante de acuerdo	39	28,1	39	26,7	28	25,7	39	32,5	67	27,0	78	29,3
Totalmente de acuerdo	52	37,4	32	21,9	28	25,7	23	19,2	80	32,3	55	20,7
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

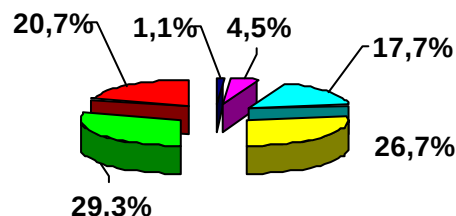


Tabla y Gráficos del Ítem III.52: Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando

Del análisis de este ítem, podemos observar que la percepción de los chicos hacia la comprensión del objetivo señalado por el profesorado de Educación Física, es mayor (32,3%), que la percepción ofrecida por las chicas hacia la comprensión del objetivo fijado (20,7%) si nos centramos en la opción *“totalmente de acuerdo”*. Sin embargo, para la opción *“bastante de acuerdo”*, los porcentajes casi se igualan, siendo el 27% para los chicos y el 29,3% para las chicas. En la suma de los valores de las opciones “positivas” encontramos que los chicos las eligen en un 84,7%, mientras las chicas solo lo hacen en un 76,7%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,013.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,370(a)	5	,013
Razón de verosimilitudes	14,525	5	,013
Asociación lineal por lineal	6,967	1	,008
N de casos válidos	514		

En el análisis por curso, observamos que los chicos de 3º de ESO, seleccionan la opción *“totalmente de acuerdo”* en un 37,4%, siendo significativo que esta opción se reduzca hasta el 25,7%, para los chicos de 4º. También podemos observar como los chicos de 3º seleccionan la opción *“poco de acuerdo”* en un 7,9%, mientras que los chicos de 4º, aumentan la selección de dicha opción hasta alcanzar el 13,8%. Respecto a las chicas de 3º de ESO, observamos como el porcentaje mayor corresponde a la opción *“algo de acuerdo”* con un 30,1%, que se ve disminuido hasta un 22,5% para las chicas de 4º. También es llamativo, que las chicas de 3º, seleccionan la opción *“bastante de acuerdo”* en un 26,7%, que se ve aumentado hasta el 32,5% para las chicas de 4º. Estas diferencias por curso no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Nos identificamos con la opinión de Macarro (2008), que reconoce que es importante que el alumnado de cierta edad conozca cual es el objetivo que se pretende alcanzar con las actividades que se está realizando durante las sesiones de Educación Física, pues este conocimiento le puede conducir a tener una mayor motivación por conseguir esa meta.

Ítem III.53: Hacemos muchos juegos en clase para aprender un deporte

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	3	2,2	3	2,1	3	2,8	2	1,7	6	2,4	5	1,9
Casi nada de acuerdo	4	2,9	7	4,8	4	3,7	8	6,7	8	3,2	15	5,6
Poco de acuerdo	15	10,8	15	10,3	10	9,2	13	10,8	25	10,1	28	10,5
Algo de acuerdo	28	20,1	32	21,9	36	33,0	33	27,5	64	25,8	65	24,4
Bastante de acuerdo	29	20,9	50	34,2	38	34,9	39	32,5	67	27,0	89	33,5
Totalmente de acuerdo	60	43,2	39	26,7	18	16,5	25	20,8	78	31,5	64	24,1
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

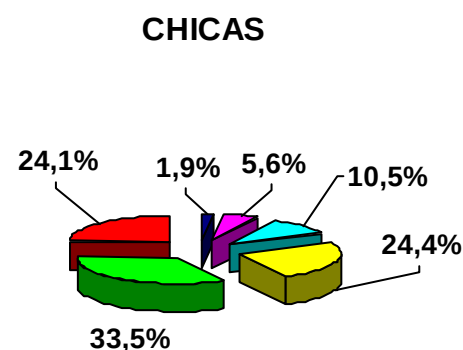
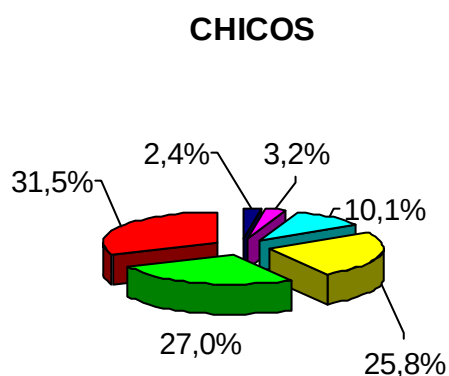
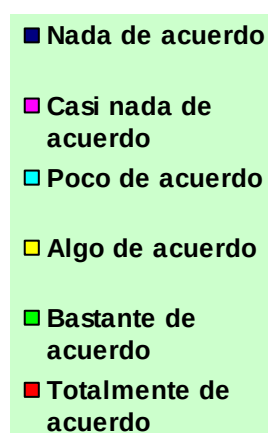
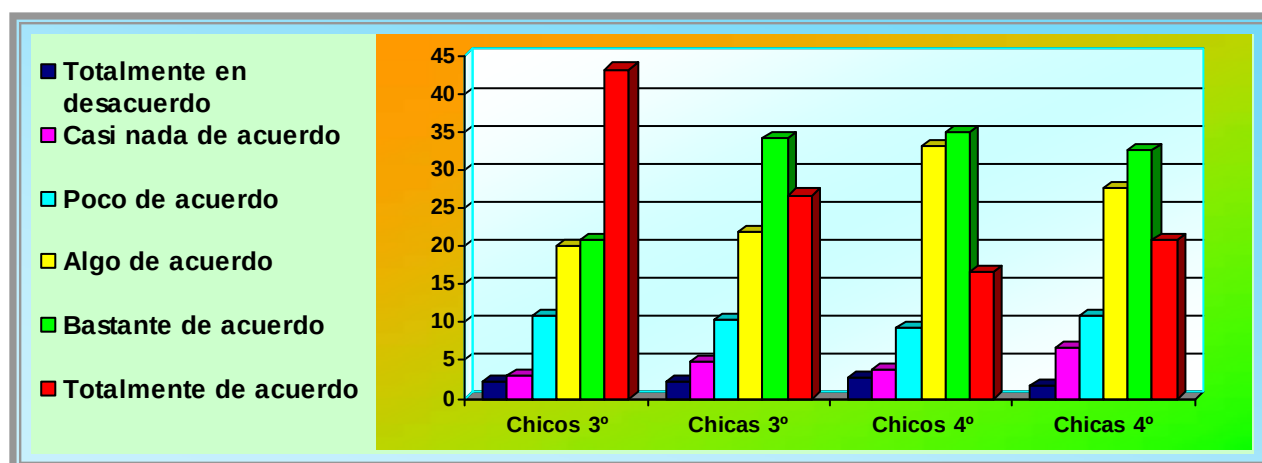


Tabla y Gráficos del Ítem III.53: Hacemos muchos juegos en clase para aprender un deporte

En este ítem, podemos comprobar cómo los chicos, seleccionan la opción *“totalmente de acuerdo”*, siendo el mayor porcentaje con respecto al resto de opciones, con un 31,5%. Respecto a las chicas, podemos decir, que el mayor porcentaje se produce, en relación a la selección de la opción *“bastante de acuerdo”*, con un 33,5%. Si nos centramos en la opción *“totalmente de acuerdo”*, podemos ver como el porcentaje desciende hasta el 24,1%. Es interesante comprobar que las respuestas consideradas más *“negativas”*, casi se igualan en porcentaje, con un 2,4% y 1,9% para chicos y chicas respectivamente (*“totalmente en desacuerdo”*).

Si analizamos este ítem en relación al curso, observamos como en 3º con respecto a 4º, focalizando en los chicos, la opción *“totalmente de acuerdo”* comprobamos que es seleccionada por un 43,2%, y resulta poderosamente llamativo que ese porcentaje disminuya en 26,7% puntos porcentuales hasta el 16,5% en 4º, para esa misma opción. Si ese mismo análisis lo realizamos para las chicas, podemos observar la misma tendencia, aunque con una menor diferencia porcentual, ya que las chicas de 3º, seleccionan la opción *“totalmente de acuerdo”* en un 26,7%, que pasa a ser del 20,8% en el caso del curso de 4º. 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	17,908(a)	5	,003
Razón de verosimilitudes	18,298	5	,003
Asociación lineal por lineal	6,766	1	,009
N de casos válidos	514		

Interpretamos que al alumnado está de acuerdo en que hacen muchos juegos en clase para aprender un deporte aunque en mayor medida el alumnado de 3º que el de 4º curso. A este respecto Minerva (2002) señala que el juego en el aula sirve para fortalecer los valores: honradez, lealtad, fidelidad, cooperación, solidaridad con los amigos y con el grupo, respeto por los demás y por sus ideas, amor, tolerancia y, propicia rasgos como el dominio de sí mismo, la seguridad, la atención (debe estar atento para entender las reglas y no estropearlas), la reflexión, la búsqueda de alternativas o salidas que favorezcan una posición, la curiosidad, la iniciativa, la imaginación, el sentido común, porque todos estos valores facilitan la incorporación en la vida ciudadana.

Ítem III.54: Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	6	4,3	2	1,4	5	4,6	6	5,0	11	4,4	8	3,0
Casi nada de acuerdo	4	2,9	11	7,5	6	5,5	11	9,2	10	4,0	22	8,3
Poco de acuerdo	14	10,1	17	11,6	15	13,8	19	15,8	29	11,7	36	13,5
Algo de acuerdo	22	15,8	30	20,5	30	27,5	27	22,5	52	21,0	57	21,4
Bastante de acuerdo	40	28,8	43	29,5	31	28,4	32	26,7	71	28,6	75	28,2
Totalmente de acuerdo	53	38,1	43	29,5	22	20,2	25	20,8	75	30,2	68	25,6
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

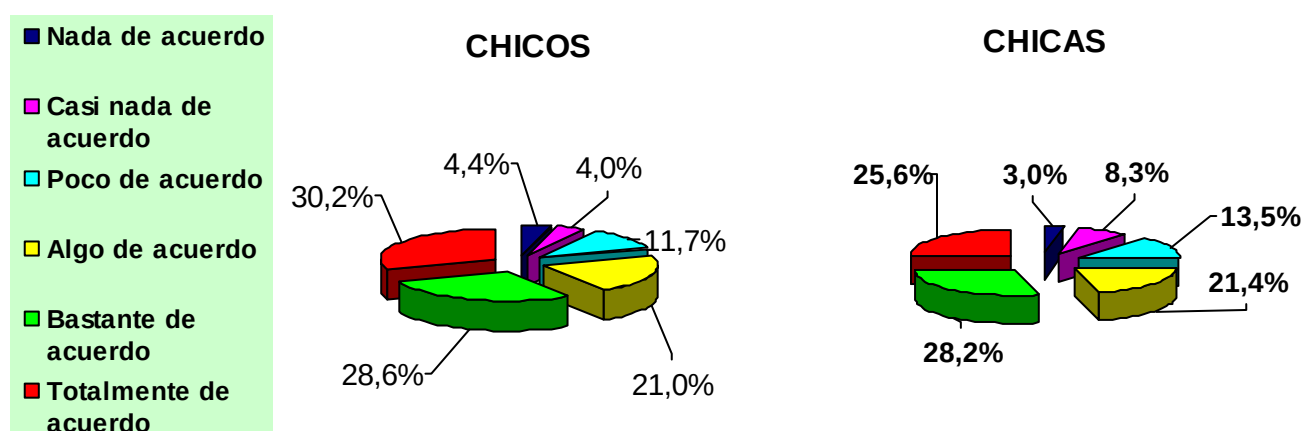
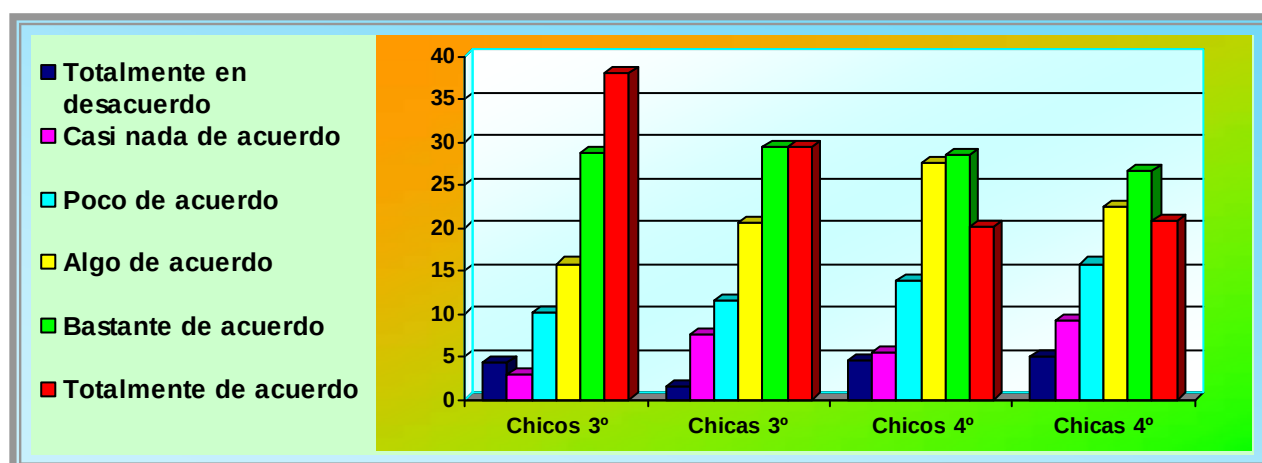


Tabla y Gráficos del Ítem III.54: Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física

Del análisis de este ítem, podemos observar como los chicos seleccionan la opción *“totalmente de acuerdo”* en un 30,2%, siendo la opción con mayor índice de selección por parte de ellos, seguida a continuación de la opción *“bastante de acuerdo”* con un 28,6%. En el caso de las chicas, el mayor porcentaje de selección se produce para la opción *“bastante de acuerdo”* con un 28,2%, seguida de la opción *“totalmente de acuerdo”* con un 25,2%.

En el análisis por cursos, observamos cómo se produce un descenso porcentual de 18 puntos, en la elección de la opción *“totalmente de acuerdo”*, pasando de un 38,1% en 3º de ESO a un 20,2% en 4º para los chicos. En el caso de las chicas, si realizamos el análisis por curso, podemos observar como existe una disminución cercana a los 9 puntos porcentuales, para la opción *“totalmente de acuerdo”*, siendo del 29,5% para 3º y de un 20,8% para 4º de ESO. Quizás como respuesta a estas variaciones en las diferentes opciones elegidas, podemos señalar que los criterios del alumnado de 4º de ESO, pueden tener un sentido crítico fundamentado en sus propios ideales, sobre el significado de la evaluación y por consiguiente de la calificación recibida en la materia de Educación Física. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,012.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,568(a)	5	,012
Razón de verosimilitudes	14,739	5	,012
Asociación lineal por lineal	12,037	1	,001
N de casos válidos	514		

De estos datos, podemos interpretar que el alumnado de la muestra, considera que la calificación obtenida se corresponde con su percepción del trabajo y con el criterio de evaluación llevado a cabo por el profesorado que imparte la materia.

Suele existir cierto temor a adentrarse en otros procesos de evaluación; así como involucrarse en procesos evaluativos que suponen un mayor compromiso personal, como la evaluación formativa y la evaluación compartida. En muchos casos dichos temores se deben, fundamentalmente, a una falta de formación o al desconocimiento de recursos para llevarlos a cabo. De hecho, la mayoría de las personas que han desarrollado sistemas de evaluación alternativos han tenido que generarlos por su propia cuenta (López Pastor, 2007).

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 Instituto

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente en desac.	9	6,5	8	5,5	4	3,7	13	10,8	13	5,2	21	7,9
Casi nada de acuerdo	10	7,2	16	11,0	12	11,0	10	8,3	22	8,9	26	9,8
Poco de acuerdo	13	9,4	37	25,3	16	14,7	35	29,2	29	11,7	72	27,1
Algo de acuerdo	23	16,5	32	21,9	33	30,3	30	25,0	56	22,6	62	23,3
Bastante de acuerdo	37	26,6	29	19,9	27	24,8	19	15,8	64	25,8	48	18,0
Totalmente de acuerdo	47	33,8	24	16,4	17	15,6	13	10,8	64	25,8	37	13,9
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

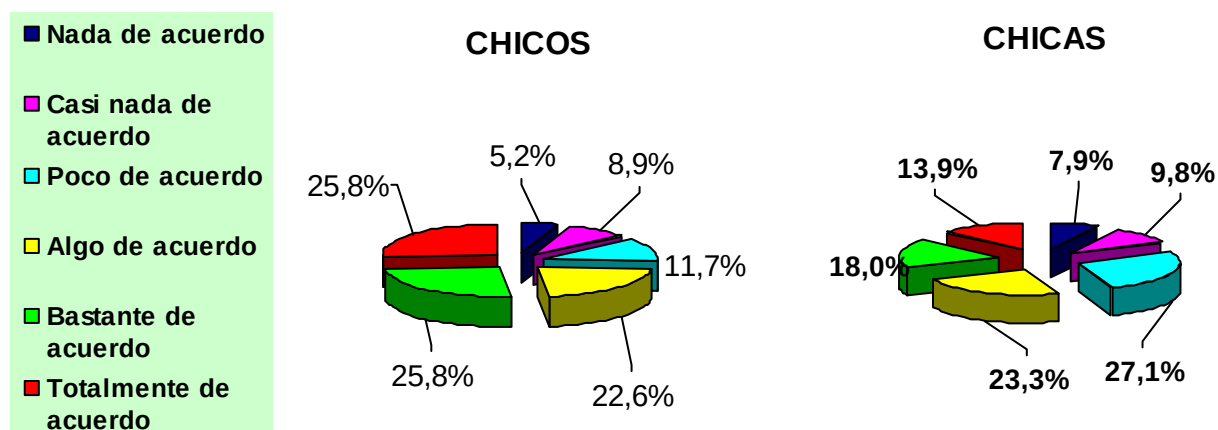
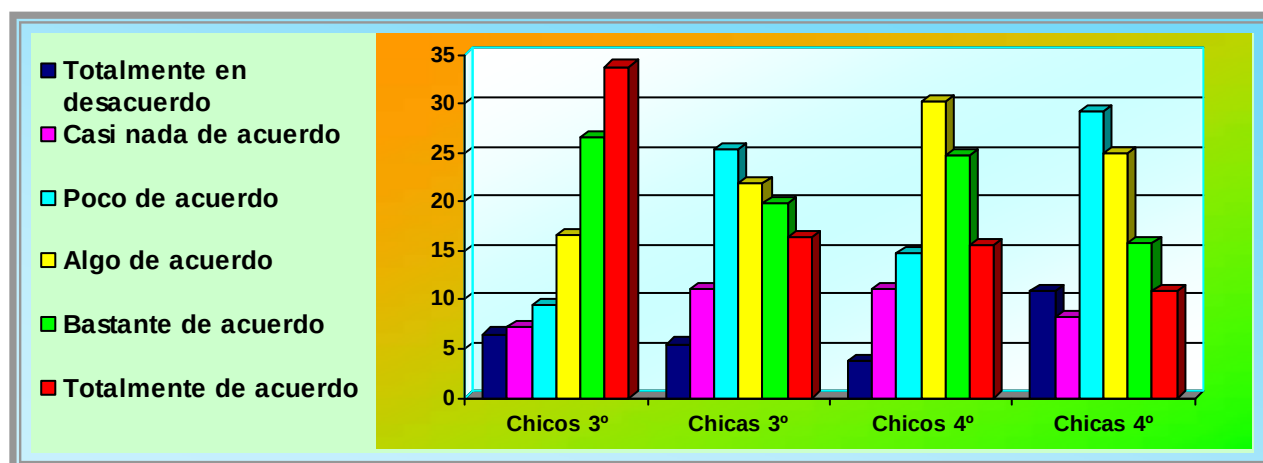


Tabla y Gráficos del Ítem III.55: Mi relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Instituto

Para este ítem, podemos ver como los chicos con un porcentaje de 25,8%, seleccionan la opción *“totalmente de acuerdo”* y *“bastante de acuerdo”*, de la misma forma, siendo el mayor porcentaje en relación al resto de opciones. Por otro lado, las chicas seleccionan en mayor proporción la opción *“poco de acuerdo”* con un 27,1%, disminuyendo hasta el 13,9% para la opción *“totalmente de acuerdo”* y hasta el 18% para la opción *“bastante de acuerdo”*.

Podemos interpretar de estos resultados, que los chicos mantienen una mejor relación con el profesorado de Educación Física que las chicas, que en nuestra opinión puede estar motivada por la propia dinámica de las sesiones, donde en mayor parte se disfruta del movimiento, y que en algunos momentos puede causar cierto rechazo por parte de las chicas hacia algunos contenidos, que normalmente están considerados de *“chicos”*, como por ejemplo el fútbol. 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	29,737(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	30,413	5	,000
Asociación lineal por lineal	18,987	1	,000
N de casos válidos	514		

Si el análisis lo realizamos por curso, podemos comprobar cómo los chicos de 3º, seleccionan la opción *“totalmente de acuerdo”* con un 33,8%, que disminuye hasta un 15,6% en 4º, siendo un descenso bastante significativo. Sin embargo, existe un aumento casi del doble de puntos porcentuales para la opción *“algo de acuerdo”* entre 3º con un 16,5% y de un 30,3% para 4º. En el caso de las chicas, el mayor porcentaje en 3º de ESO, se produce en la opción *“poco de acuerdo”* con un 25,3% que aumenta hasta el 29,2% para las alumnas de 4º de ESO. En relación a las respuestas positivas, destacamos que existe una disminución de selección de la opción *“totalmente de acuerdo”* de un 16,4% en 3º hasta 10,8% en 4º. Significativo es también que en 4º, las chicas seleccionan la opción *“totalmente en desacuerdo”* en un 10,8%. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado por curso, con un valor de 0,010.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,180(a)	5	,010
Razón de verosimilitudes	15,498	5	,008
Asociación lineal por lineal	7,900	1	,005
N de casos válidos	514		

Moreno y Rodríguez (2001) trataron sobre *“Percepción del interés del profesorado”*, desde el punto de vista del alumnado. Es decir, explican 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:

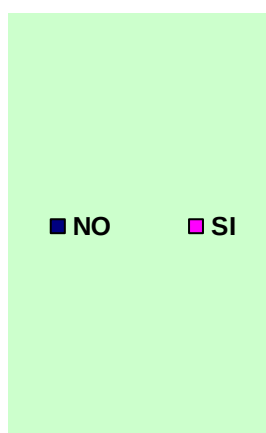
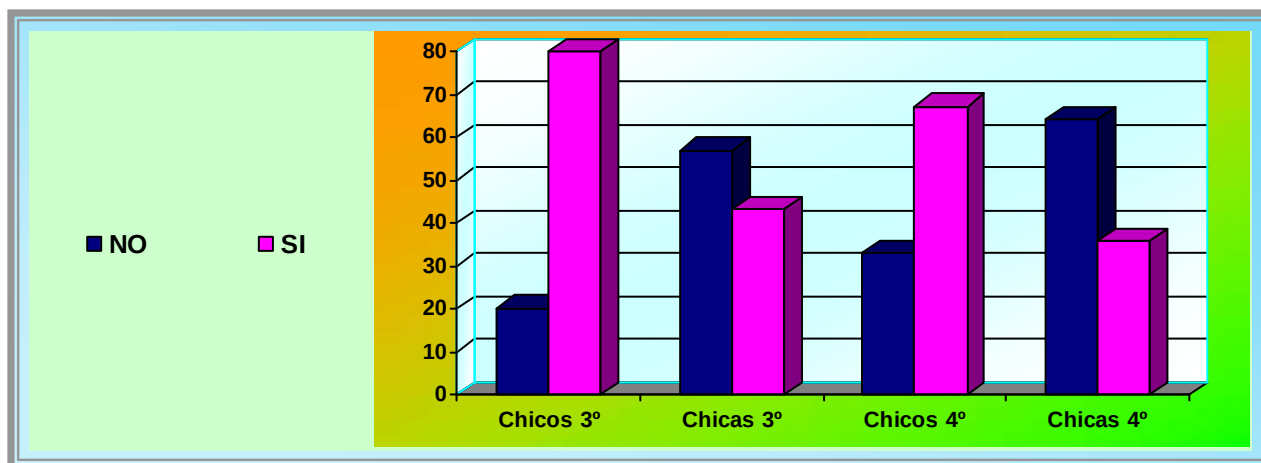
- Los profesores/as de Educación Física se preocupan más por nosotros que los demás.
- Con el profesorado de Educación Física me llevo mejor que con el resto.
- El profesorado de Educación Física tiene una disposición favorable hacia el alumnado.

Las habilidades sociales o de relación interpersonal están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida. Son conductas concretas, de complejidad variable, que nos permiten sentirnos competentes en diferentes situaciones y escenarios así como obtener una gratificación social. Arón y Milicic (1992). dicen que *“Hacer nuevos amigos y mantener nuestras amistades a largo plazo, expresar a otros nuestras necesidades, compartir nuestras experiencias y empatizar con las vivencias de los demás, defender nuestros intereses, etc. son sólo ejemplos de la importancia de estas habilidades. Por el contrario, sentirse incompetente socialmente nos puede conducir a una situación de aislamiento social y sufrimiento psicológico difícil de manejar”*.

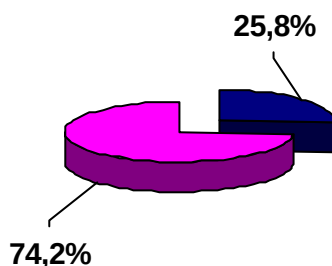
4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: JUEGOS Y DEPORTES FUERA DEL COLEGIO Y EDUCACIÓN EN VALORES

Ítem IV.56: ¿Participas o has participado en algún equipo/club deportivo?

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
NO	28	20,1	83	56,8	36	33,0	77	64,2	64	25,8	160	60,2
SI	111	79,9	63	43,2	73	67,0	43	35,8	184	74,2	106	39,8
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

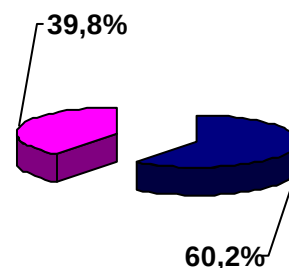


Tabla y Gráficos del ÍTEM IV.56: ¿Participas o has participado en algún equipo/club deportivo?

Encontramos una gran diferencia entre el porcentaje total de chicos y chicas que manifiestan participar o haber participado en algún equipo/club deportivo. El 74,2% de los chicos y el 39,8% de las chicas pertenecen o han pertenecido a algún club o equipo deportivo. 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	61,567(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	63,115	1	,000
Asociación lineal por lineal	61,448	1	,000
N de casos válidos	61,567(b)	1	,000

Si atendemos al curso en el que se encuentran los alumnos/as, los resultados no difieren mucho de los generales, en cuanto a que son más los chicos, tanto en 3º como en 4º de ESO, que responden SI, que las chicas. Sin embargo, observamos que en 3º curso los chicos que responden afirmativamente lo hacen en un 79,9%, frente al 67% de 4º, de la misma manera el 43,2% de las chicas de 3º se manifiesta afirmativamente, frente al 35,8% de las de 4º. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,018.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,583(b)	1	,018
Razón de verosimilitudes	5,583	1	,018
Asociación lineal por lineal	5,572	1	,018
N de casos válidos	514		

Según estos resultados podemos decir que son más los chicos que las chicas que realizan o han realizado alguna práctica deportiva a lo largo del tiempo y en un porcentaje superior en ambos géneros en edades inferiores.

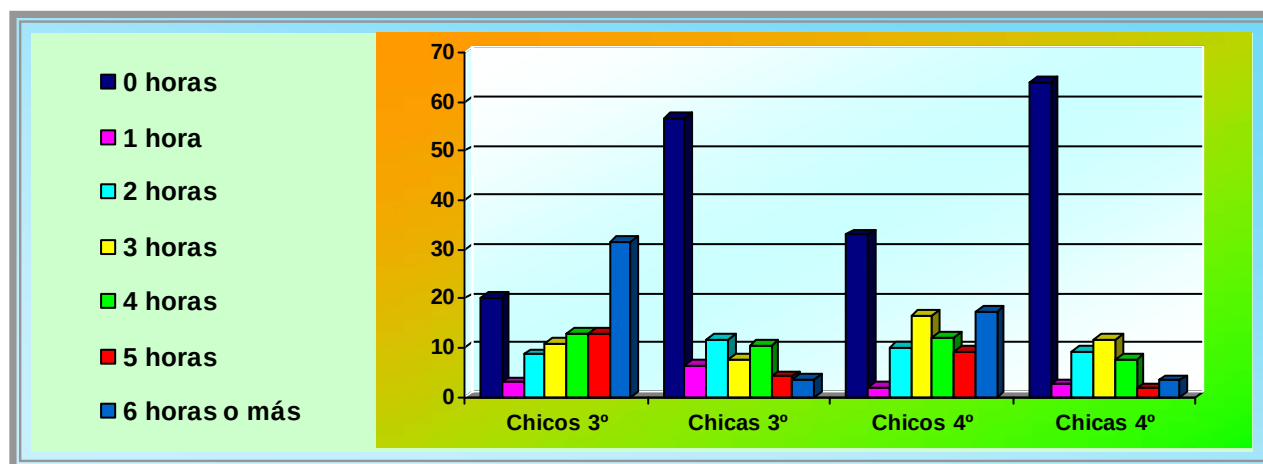
Coinciden estos datos con el avance de resultados del estudio realizado por el CSD, la Fundación Deporte Joven y la Fundación Alimentum (8/07/2011) con más de 29.000 escolares en el que se analiza la práctica deportiva de los niños españoles, donde se indica que sólo el 15,4% de los escolares entre 6 y 18 años de edad practican de 5 o más días a la semana actividad física o deportiva organizada fuera del horario escolar, generalmente bajo la supervisión de un técnico deportivo que dirige el entrenamiento o sesión. Por sexo, los chicos casi doblan a las chicas en este tipo de práctica; un 20,4% frente a un 10,2%. El 63% de las niñas entre 10 y 11 años afirman estar inscritas a algún deporte o actividad fuera del horario escolar durante el curso; porcentaje que desciende progresivamente según aumenta la edad hasta el 54% (12-13 años), 45% (14-15 años) y 35% (16-18 años).

También nuestros datos coinciden con los encontrados por García García (2011) con una muestra de alumnos/as de 3º ciclo de Educación Primaria de la comarca almeriense de Los Vélez. En esta investigación, 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, se comprueba como los porcentajes aumentan significativamente para 6º curso en relación a ambos géneros.

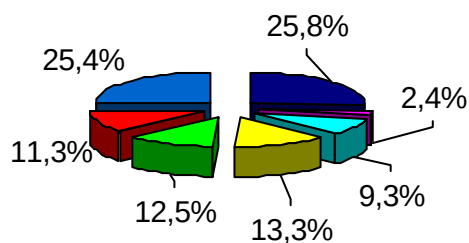
Los clubes deportivos son espacios en los que sus usuarios se forman a través de su propia inquietud, participación y voluntariedad. Tal y como indica González (2001), lo más importante es cultivar la libertad, y que es posible conseguir dependiendo de algunos matices. En opinión de este mismo autor, 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? (Elige sólo una opción).

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
0 horas	28	20,1	83	56,8	36	33,0	77	64,2	64	25,8	160	60,2
1 hora	4	2,9	9	6,2	2	1,8	3	2,5	6	2,4	12	4,5
2 horas	12	8,6	17	11,6	11	10,1	11	9,2	23	9,3	28	10,5
3 horas	15	10,8	11	7,5	18	16,5	14	11,7	33	13,3	25	9,4
4 horas	18	12,9	15	10,3	13	11,9	9	7,5	31	12,5	24	9,0
5 horas	18	12,9	6	4,1	10	9,2	2	1,7	28	11,3	8	3,0
6 horas o más	44	31,7	5	3,4	19	17,4	4	3,3	63	25,4	9	3,4
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

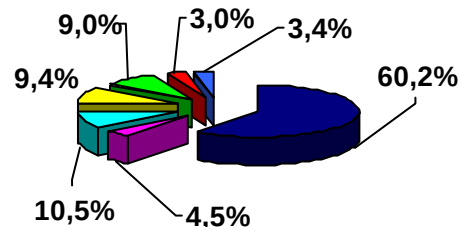


Tabla y Gráficos del Ítem IV.57: ¿Cuántas horas le dedicas a la semana entre entrenamientos y partidos? (Elige sólo una opción).

Seguimos encontrando diferencias importantes entre chicos y chicas en relación a la práctica deportiva fuera del colegio, en este caso según el número de horas de práctica. Más del 25% de los chicos le dedica seis horas semanales o más a practicar deporte y el 62,5% le dedica tres horas o más. De las chicas sólo el 3,4% le dedica más de seis horas semanales y el 24,8% tres horas o más, lo que supone que el 75,2% de las chicas le dedica dos horas o menos a la semana. Estas diferencias son significativas por género con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	96,727(a)	6	,000
Razón de verosimilitudes	103,731	6	,000
Asociación lineal por lineal	94,082	1	,000
N de casos válidos	514		

En el análisis de los datos por curso, destacamos los siguientes datos: el 31,7% de los chicos de 3º de ESO dedica seis horas o más; el 68,3% tres horas o más; el 3,4% de las chicas de 3º dedica seis horas o más y el 25,3% tres horas o más; en 4º de ESO, el 17,4% de los chicos dedica seis horas o más; el 55% tres horas o más; el 3,3% de las chicas de 4º dedica seis horas o más y el 24,2% tres horas o más. De nuevo comprobamos que los chicos les dedican más horas tanto en 3º como en 4º y además que tanto las chicas como los chicos de 3º les dedican más horas que las chicas y los chicos de 4º respectivamente. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,022.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,819(a)	6	,022
Razón de verosimilitudes	15,070	6	,020
Asociación lineal por lineal	7,614	1	,006
N de casos válidos	514		

Nuestra interpretación de los datos de este ítem es clara, son menos las chicas que practican deportes fuera de la escuela y además las que lo hacen les dedican menos horas que los chicos.

Ítem IV.58: ¿Quién te anima más para inscribirte en ese deporte? (Elige sólo una opción)

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No participan	28	20,1	83	56,8	36	33,0	77	64,2	64	25,8	160	60,2
Mis padres	30	21,6	18	12,3	12	11,0	12	10,0	42	16,9	30	11,3
Mis compañeros/as	9	6,5	3	2,1	9	8,3	2	1,7	18	7,3	5	1,9
Mis profesores/as	0	0,	0	0,	0	,0	1	,8	0	0,	1	,4
Mis amigos/as	20	14,4	15	10,3	14	12,8	8	6,7	34	13,7	23	8,6
Mis entrenadores/as	3	2,2	3	2,1	5	4,6	1	,8	8	3,2	4	1,5
Yo mismo/a	49	35,3	24	16,4	33	30,3	19	15,8	82	33,1	43	16,2
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

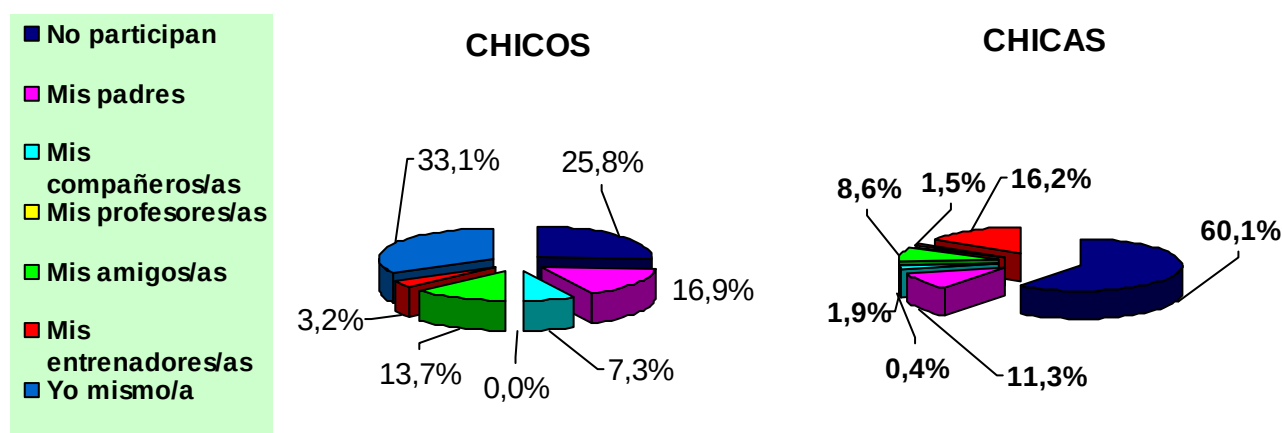
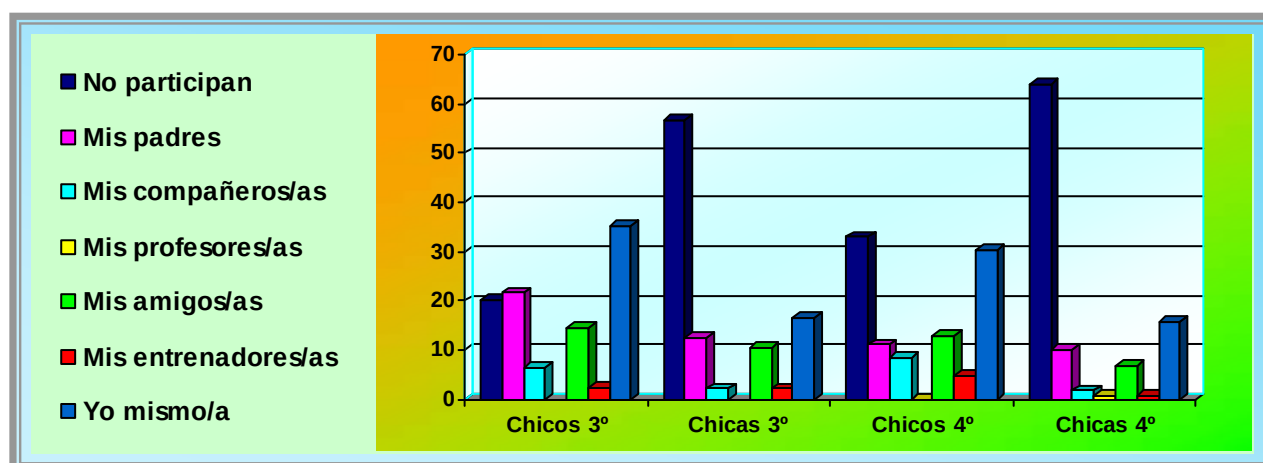


Tabla y Gráficos del ÍTEM IV.58: ¿Quién te anima más para inscribirte en ese deporte? (Elige sólo una opción)

El alumnado participante en actividades deportivas, elige como primera opción “Yo mismo/a” ante la cuestión de quién le anima para inscribirse en ese deporte; en segundo lugar eligen a “Mis padres”, después a “Mis amigos/as” y a continuación “Mis compañeros/as”, “Mis entrenadores/as” y por último “Mis profesores/as”. Destaca el hecho de que los profesores sean la opción menos elegida y además con unos porcentajes muy bajos, en los chicas el 0,4% y en los chicos el 0%. Existen diferencias significativas por género en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	66,566(a)	6	,000
Razón de verosimilitudes	68,939	6	,000
Asociación lineal por lineal	42,629	1	,000
N de casos válidos	514		

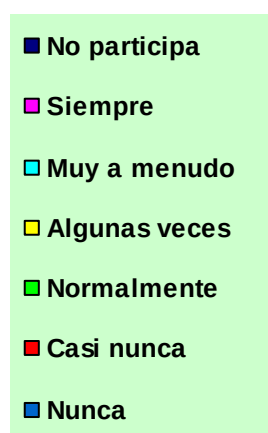
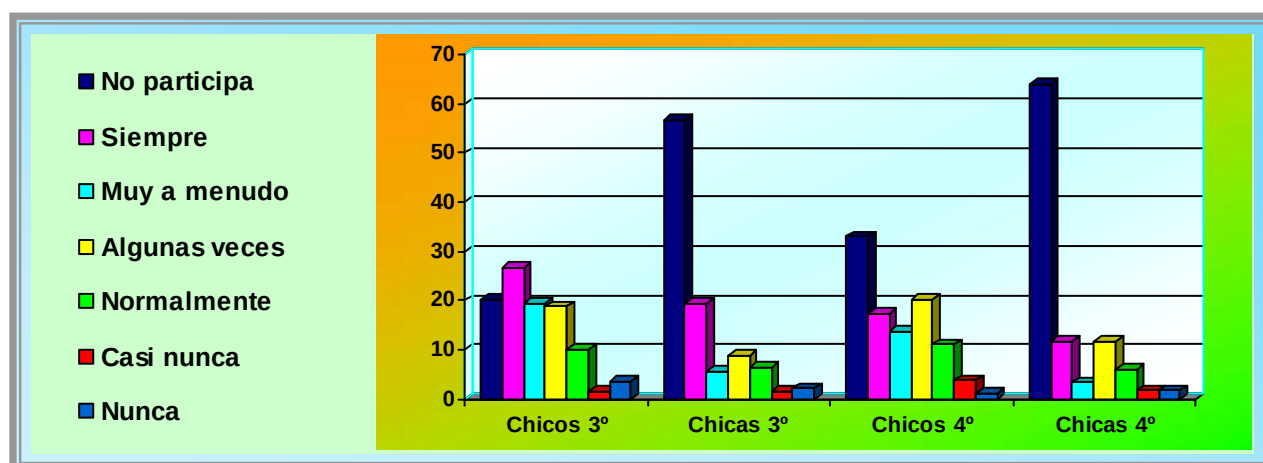
Si atendemos al curso y al género, los resultados son los mismos que los que acabamos de comentar, es decir, coincide el orden de elección de las personas más influyentes a la hora de inscribirse en un deporte en los chicos y chicas de 3º y 4º. Es muy significativo el dato de que ningún alumno de 3º y 4º y ninguna alumna de 3º indican que los profesores/as les animen a apuntarse a un club o equipo deportivo. Sólo una alumna de 4º si lo manifiesta.

Interpretamos, que ni los chicos ni las chicas practican deporte animados por sus profesores, son ellos mismos los que más se motivan a hacerlo seguidos por la influencia de los padres y los amigos/as. Queda patente como objetivo de mejora el fomento de la práctica deportiva fuera del horario escolar, es decir, en el tiempo de ocio, por parte del profesorado en general y sobre todo por parte del profesorado de Educación Física.

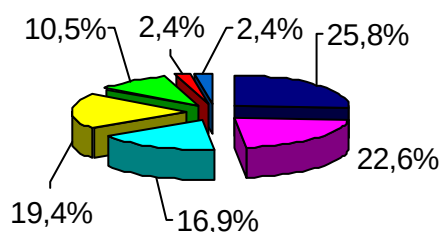
Boixadós y cols. (1998) exponen que algunos estudios empíricos se han centrado en el rol de la familia y, particularmente, de los padres como agentes de socialización que introducen a los niños/as en la práctica deportiva y los animan a desarrollarse como jóvenes atletas (Hellsted, 1990; Woolger y Power, 1993). Estos estudios han puesto de manifiesto que los padres, tienen una gran influencia en la participación deportiva de sus hijos/as a lo largo de todo el proceso de socialización, y de manera especial en la etapa de iniciación, donde su influencia es fundamental. A medida que los niños/as crecen, la influencia de los padres en las actividades deportivas se comparte con otros adultos significativos como educadores y entrenadores.

Ítem IV.59: ¿Te explican tus entrenadores los valores que quieren que consigas? (Elige sólo una opción).

	Género-Curso											
	3º ESO				4º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No participa	28	20,1	83	56,8	36	33,0	77	64,2	64	25,8	160	60,2
Siempre	37	26,6	28	19,2	19	17,4	14	11,7	56	22,6	42	15,8
Muy a menudo	27	19,4	8	5,5	15	13,8	4	3,3	42	16,9	12	4,5
Algunas veces	26	18,7	13	8,9	22	20,2	14	11,7	48	19,4	27	10,2
Normalmente	14	10,1	9	6,2	12	11,0	7	5,8	26	10,5	16	6,0
Casi nunca	2	1,4	2	1,4	4	3,7	2	1,7	6	2,4	4	1,5
Nunca	5	3,6	3	2,1	1	,9	2	1,7	6	2,4	5	1,9
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0



CHICOS



CHICAS

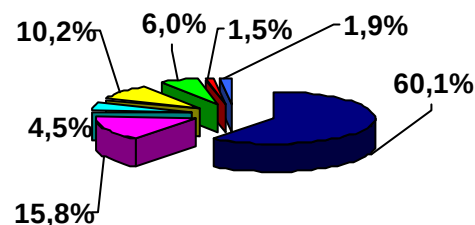


Tabla y Gráficos del ÍTEM IV.59: ¿Te explican tus entrenadores los valores que quieren que consigas? (Elige sólo una opción).

Del análisis de las respuestas que los alumnos/as han ofrecido, parece que los entrenadores les explican los valores que quieren que consigan; así queda de manifiesto con los porcentajes de las opciones “*positivas*”, es decir, en todos los casos el porcentaje más alto de respuesta se encuentra en la opción “*siempre*”, seguida de “*algunas veces*”, “*muy a menudo*” y “*normalmente*”. Los porcentajes más bajos se encuentran en las opciones “*casi nunca*” y “*nunca*”. Los porcentajes de los chicos en estas opciones positivas son más altos que los de las chicas, así al sumar estas opciones, los chicos alcanzan un valor de 69,4%, frente a las chicas que lo hacen en un 26,5%. 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	68,014(a)	6	,000
Razón de verosimilitudes	70,390	6	,000
Asociación lineal por lineal	36,198	1	,000
N de casos válidos	514		

Sucede lo mismo en relación a los porcentajes de los diferentes grupos según el curso y el género. Existe una mayor tendencia a elegir los valores positivos, por lo se interpreta que los entrenadores tienen presente entre sus objetivos la transmisión de valores y que lo hacen de manera explícita.

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.

Viciano y Zabala (2004) afirman que son muchos los autores que coinciden con ellos en la preocupación por estudiar el papel del entrenador/a, reconociendo el papel tan importante que dichos entrenadores desempeñan en la educación social y moral de la conducta deportiva.

Ítem IV.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).

	Género-Curso											
	3° ESO				4° ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No participa	28	20,1	83	56,8	36	33,0	77	64,2	64	25,8	160	60,2
Siempre	14	10,1	6	4,1	11	10,1	1	,8	25	10,1	7	2,6
Muy a menudo	22	15,8	14	9,6	14	12,8	5	4,2	36	14,5	19	7,1
Algunas veces	27	19,4	23	15,8	22	20,2	22	18,3	49	19,8	45	16,9
Normalmente	25	18,0	12	8,2	17	15,6	10	8,3	42	16,9	22	8,3
Casi nunca	17	12,2	4	2,7	7	6,4	4	3,3	24	9,7	8	3,0
Nunca	6	4,3	4	2,7	2	1,8	1	,8	8	3,2	5	1,9
Totales	139	100,0	146	100,0	109	100,0	120	100,0	248	100,0	266	100,0

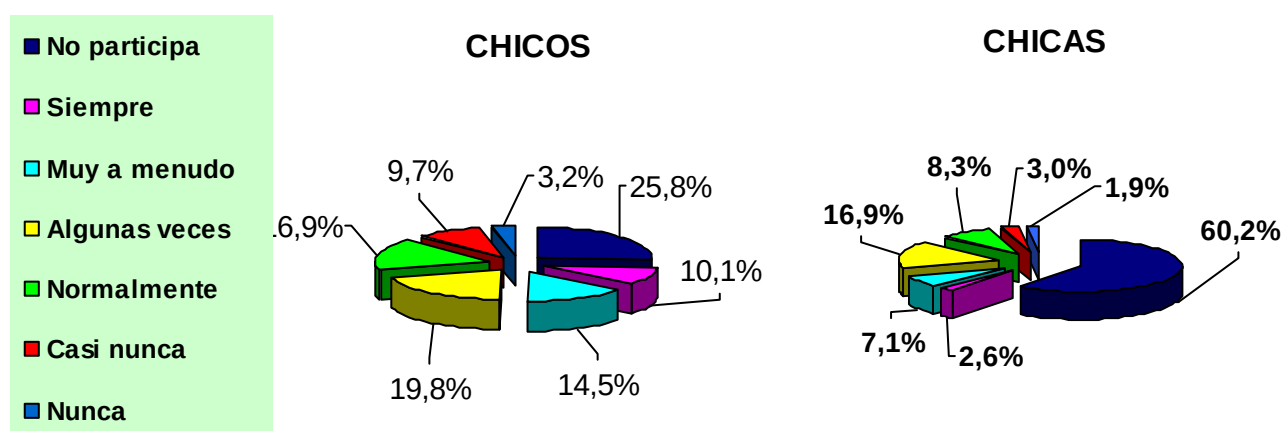
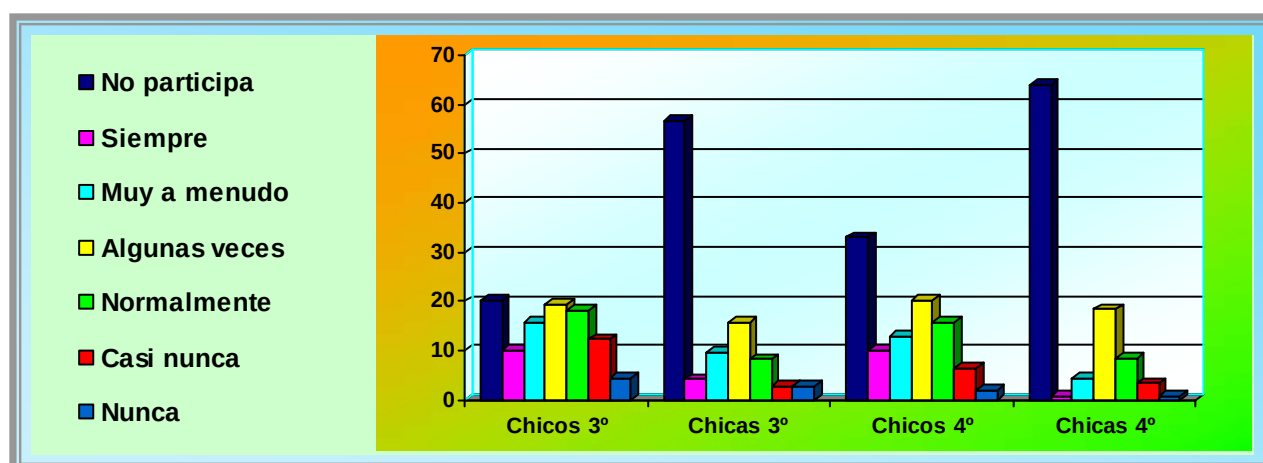


Tabla y Gráficos del ÍTEM IV.60: ¿Son parecidos los valores que te enseñan en las clases de Educación Física a los que te enseñan tus entrenadores?

Por los datos de la tabla comprobamos que en todos los casos la opción “*algunas veces*” es la más elegida como respuesta a la cuestión planteada. A continuación se eligen las opciones “*normalmente y muy a menudo*”. Las opciones “*casi nunca y nunca*” son poco elegidas, sin embargo en el caso de las chicas, la opción “*casi nunca*” se encuentra por encima de la opción “*siempre*”. Así, la suma de las opciones “*positivas*” alcanza en los chicos un valor de un 61,3%, y un 34,9% en las chicas. 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	71,092(a)	6	,000
Razón de verosimilitudes	73,554	6	,000
Asociación lineal por lineal	42,905	1	,000
N de casos válidos	514		

En el análisis por curso, podemos decir que hay menor tendencia a la elección de los valores negativos; es destacable que en el caso de los alumnos de 3º de ESO, un 16,5% de los que practican deporte indican que “*casi nunca o nunca*” son parecidos los valores que profesores y entrenadores les enseñan en la escuela y en las actividades deportivas practicadas fuera de ella.

Interpretamos del análisis de los datos que no existe una afirmación rotunda respecto a la similitud de los valores enseñados por los profesores de Educación Física y los entrenadores, pero lo positivo es que tampoco enseñan valores contrarios. Sería conveniente que existiera una coordinación entre las programaciones de ambos ámbitos en el campo de los valores. En muchos casos las actividades deportivas se desarrollan en el espacio escolar, pero en un tiempo diferente, por lo que no es lógico que no se envíen los mismos mensajes en cuestión de valores. Teniendo en cuenta el momento social en el que nos encontramos, en el que la falta de valores se incrementa cada día, se hace imprescindible el trabajo de éstos de manera sistemática y coordinada desde todos los ámbitos que influyen en los adolescentes, en este caso escuela y actividades extraescolares.

Siguiendo a Viciano y Zabala (2004) el deporte, como el ámbito escolar en general, tiene una parte instructiva y otra educativa. Esta vertiente educativa

se acentúa cuando hablamos de practicantes-deportistas en edades escolares, donde desligar la práctica deportiva de la propia Educación Física como área es casi un incumplimiento de la propia filosofía deportiva que ya partía de la Grecia clásica y de los principios éticos que abanderan el espíritu olímpico del deporte.

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.

Para Fraile (2002) se debe implicar al profesorado de Educación de Física en tareas de supervisión y control de programas deportivos, con objeto de posibilitar una mayor conexión entre los programas de Educación Física y las actividades extraescolares, favoreciendo una mayor integración entre actividades formales y no formales, con su aprobación en los proyectos educativos de centro.

Ítem IV.61: Preferencias 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de 3º 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).

	3º CURSO											
	GÉNERO											
	Chicos						Chicas					
	N			%			N			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Respeto	50	7	19	35,9	5,0	13,7	42	11	11	28,7	7,5	7,5
Responsabilidad	6	12	1	4,3	8,6	0,7	2	12	7	1,3	8,2	4,8
Autoestima	5	15	11	3,6	10,8	7,9	13	14	11	8,9	9,6	7,5
Salud	31	28	10	22,3	20,1	7,2	45	25	14	30,8	17,1	9,6
Afán de superación	18	18	8	12,9	12,9	5,7	5	12	8	3,4	8,2	5,5
Deportividad	8	15	26	5,7	10,8	18,7	6	20	16	4,1	13,7	10,9
Solidaridad	3	5	4	2,1	3,6	2,9	2	3	0	1,3	2,0	0,0
Tolerancia	2	4	2	1,4	2,9	1,4	4	1	3	2,7	0,7	2,0
Igualdad / Justicia	3	10	2	2,1	7,2	1,4	2	13	15	1,3	8,9	10,3
Colaboración/Cooperación	4	1	2	2,9	0,7	1,4	3	5	9	2,0	3,4	6,2
Esfuerzo	8	13	27	5,7	9,3	19,4	5	12	16	3,4	8,2	10,9
Compañerismo	3	10	26	2,1	7,2	18,7	17	18	36	11,6	12,3	24,6

Tabla 1 del Ítem IV.61: Preferencias 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de 3º curso de ESO:
 ¿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).

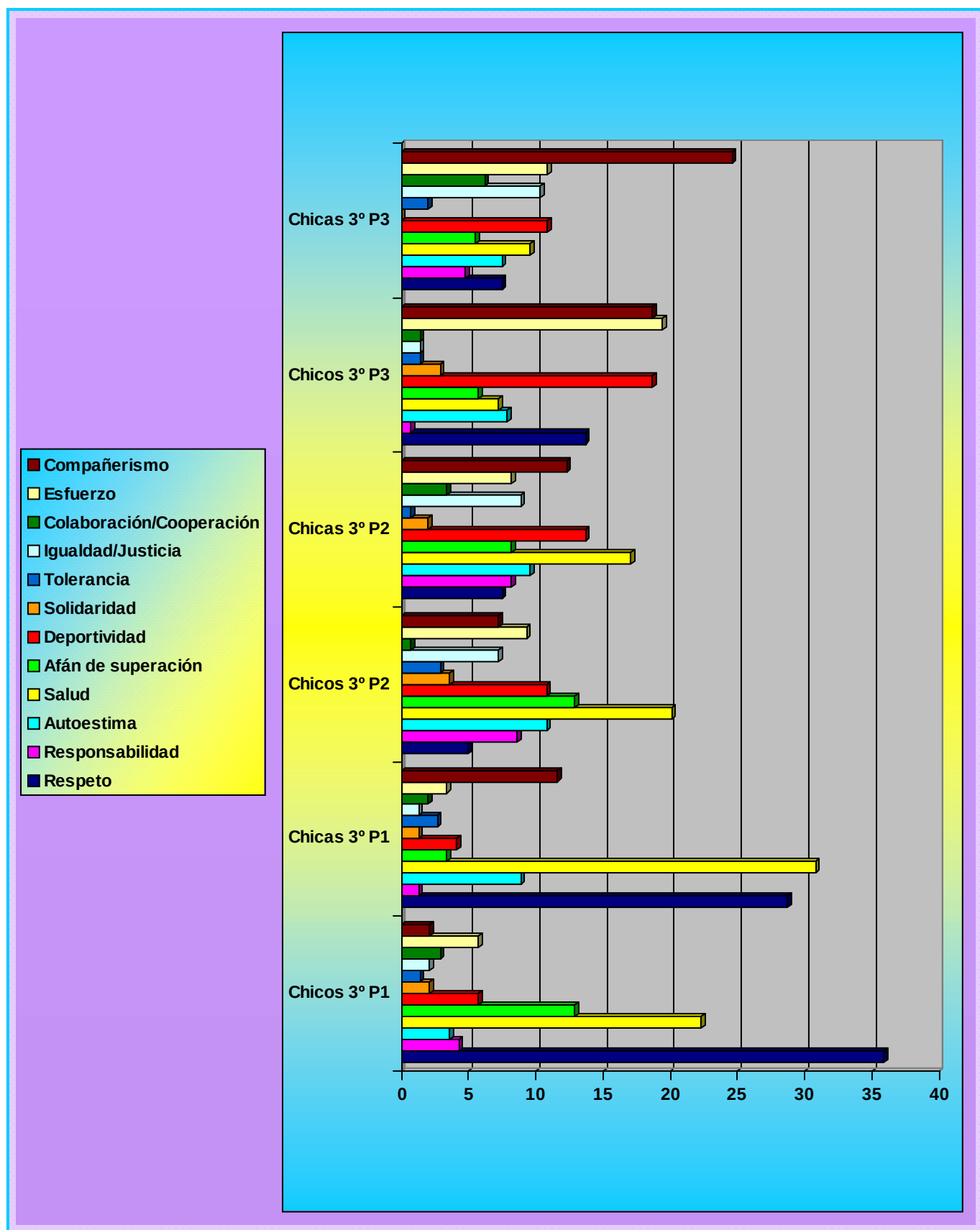


Gráfico 1 del Ítem IV.61: Preferencias 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de 3º curso de ESO: ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

En el gráfico 1 del ítem 61, en el eje de ordenadas, tenemos los chicos y las chicas de 3^{er} curso de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), 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 1^a:

- Los chicos de 3^o eligen como primera opción, la mayor parte de ellos, el valor de *respeto* (35,9%), después a cierta distancia la *salud* (22,3%), y en tercer lugar el *afán de superación* con un 12,9%.
- Las chicas de 3^o escogen principalmente el *respeto* (30,8%), a continuación la *salud* (28,7%), y a gran distancia el *compañerismo* con un 11,6% cada uno.
- En los chicos y chicas de 3^o parece que hay un consenso en la elección de los dos valores más destacados como son la *salud* y el *respeto*, aunque en distinto orden. Sin embargo, el *compañerismo* es el tercer valor más elegido en las chicas y en los chicos es el segundo menos escogido.

■ PREFERENCIA 2^a:

- En cuanto a la segunda preferencia, los chicos de 3^o seleccionan mayormente la *salud* (20,1%); después, con cierto margen de diferencia, *afán de superación* (12,9%) y a continuación, igualados, los valores de *autoestima* y *deportividad* con un 10,8%.
- Las chicas de 3^o se decantan por la *salud* (17,1%), seguido de *deportividad* (13,7%) y *compañerismo* (12,3%).
- El alumnado de 3^o, entre las tres primeras opciones de la 2^a preferencia escogen *salud* y *deportividad*.

■ PREFERENCIA 3^a:

- Los chicos se deciden por el *esfuerzo* (19,4%), seguido de *deportividad* y *compañerismo* con un 18,7%.

- Las chicas seleccionan *compañerismo* (24,6%), *deportividad* y *esfuerzo* con un 10,9% cada uno, la primera opción a una distancia sustancial de las otras dos.
- Chicos y chicas coinciden en sus tres primeras opciones, aunque el orden es diferente. Las tres primeras elecciones de los chicos están igualadas, mientras que en las chicas destaca el *compañerismo*.

A continuación destacamos algunas investigaciones que hacen referencia a los valores de esta investigación. Los estudios de Griffin (1985), Moreno y Hellín (2002) y el estudio de 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.

Se aprecia en esta primera parte del ítem 61, con los resultados obtenidos, que las alumnas eligieron 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, Velásquez López (2002) corroboran que la mayoría del alumnado (90,4%) de su muestra tiene actitudes favorables hacia el *juego limpio*.

El valor de *respeto* ha sido la elección principal del alumnado de 3º. Y en esta línea, la investigación realizada por Hernández, Velásquez y López (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.

En este grupo de alumnos y alumnas resalta el valor individual de la *salud*. El Consejo Iberoamericano del Deporte (2002) hace alusión a la salud y 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 auténtica escuela de democracia.”

La Organización de Naciones Unidas (ONU, 2005), en el “Año internacional del deporte y la educación física”, menciona en la justificación de objetivos distintos valores:

“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”.

Otro valor que marca el alumnado de 3º es la *deportividad*, presente en las preferencias segunda y tercera. Y corroboran su valía las investigaciones de Hernández, Velázquez y López (2002) y el estudio de Velázquez y Hernández (2003), que exponen en su análisis del 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.

Cruz y cols. (1991) en su investigación, 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.

Ítem IV.61: Preferencias 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de 4º 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 desees conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

	4º CURSO											
	GÉNERO											
	Chicos						Chicas					
	N			%			N			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Respeto	25	12	11	22,9	11,0	10,0	31	10	14	25,8	8,3	11,7
Responsabilidad	11	13	2	10,0	11,9	1,8	4	12	6	3,3	10,0	5,0
Autoestima	7	4	7	6,4	3,7	6,4	13	11	12	10,8	9,2	10,0
Salud	27	17	8	24,8	15,6	7,3	43	18	16	35,8	15,0	13,3
Afán de superación	9	12	6	8,2	11,0	5,5	4	6	13	3,3	5,0	10,8
Deportividad	10	13	10	9,2	11,9	9,2	6	8	12	5,0	6,7	10,0
Solidaridad	0	3	0	0,0	2,7	0,0	2	3	1	1,7	2,5	0,8
Tolerancia	2	2	3	1,8	1,8	2,7	2	2	1	1,7	1,7	0,8
Igualdad / Justicia	3	3	4	2,7	2,7	3,7	4	8	3	3,3	6,7	2,5
Colaboración/Cooperación	3	1	6	2,7	0,9	5,5	3	5	5	2,5	4,2	4,2
Esfuerzo	2	19	22	1,8	17,4	20,2	2	19	9	1,7	15,8	7,5
Compañerismo	10	10	30	9,2	9,2	27,5	6	18	28	5,0	15,0	23,3

Tabla 2 del Ítem IV.61: Preferencias 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de 4º curso de ESO: ¿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 desees conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

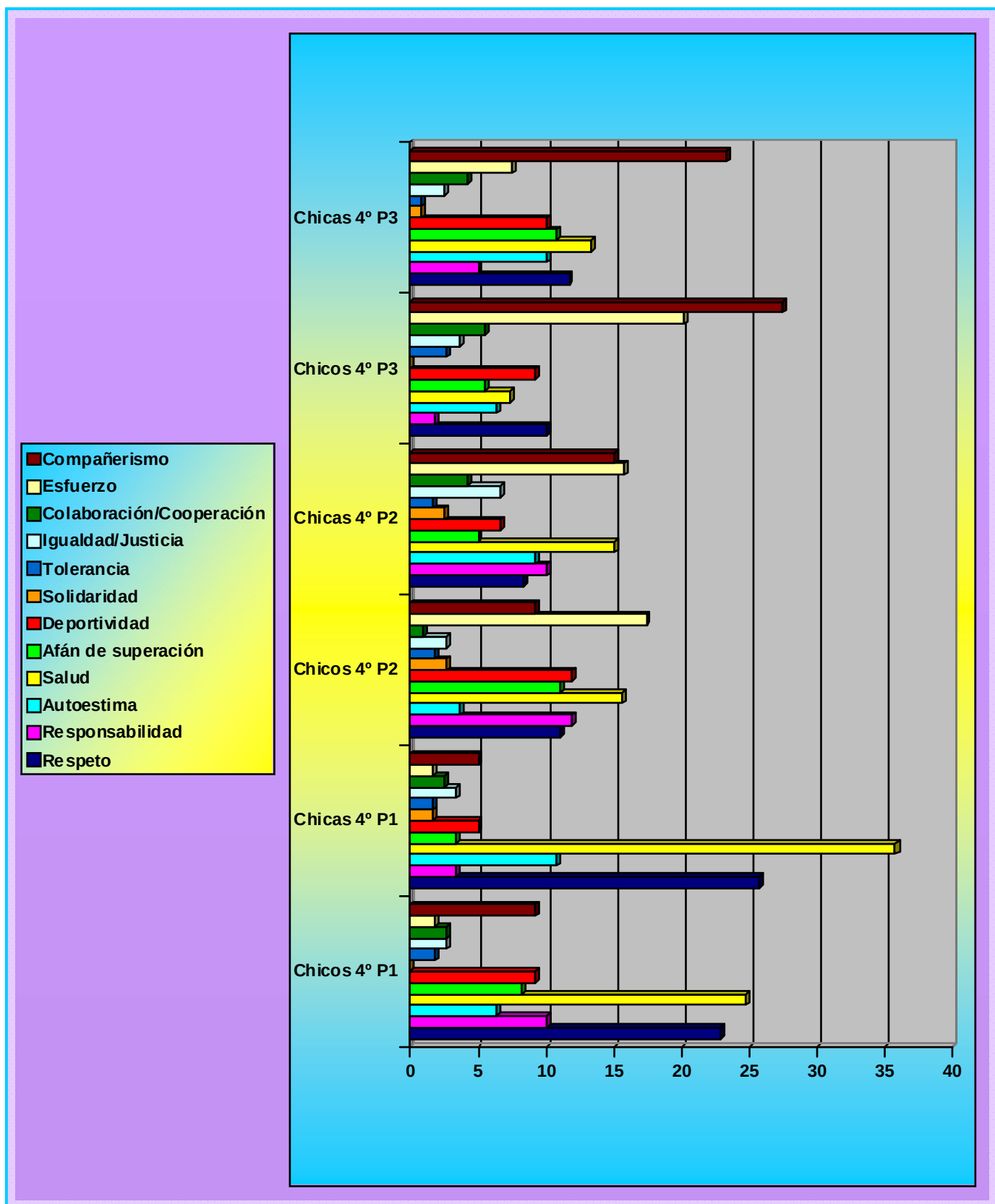


Gráfico 2 del Ítem IV.61: Preferencias 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de 4º curso de ESO: ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

En el gráfico 2 del ítem, en el eje de ordenadas, tenemos los chicos y las chicas, de 4º curso de E.S.O., 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 4º eligen como primera opción el valor de *salud* (24,8%), *respeto* (22,9%) y a cierta distancia *responsabilidad* (10,0%).
- Las chicas de 4º prefieren la *salud* (35,8%), el *respeto* (25,8%) y la *autoestima* (10,8%).
- Chicos y chicas coinciden en la elección de *salud* y *respeto*, y en el mismo orden. Difieren en la tercera opción los chicos escogen *responsabilidad* y las chicas *autoestima*.

 PREFERENCIA 2ª:

- Los chicos se decantan por la *esfuerzo* (17,4%), *salud* (15,6%) y *deportividad* y *responsabilidad* tienen un 11,9%.
- Las chicas se deciden por *esfuerzo* (15,8%), seguido por *compañerismo* y *salud*, que están empatados a un 15,0%.
- Los alumnos y alumnas, entre sus tres primeras elecciones, han coincidido en los valores de *esfuerzo* y *salud*.

 PREFERENCIA 3ª:

- Los chicos escogen como primeros valores los siguientes: *compañerismo* (27,5%), *esfuerzo* (20,2%) y *respeto* (10,0%).
- Las chicas eligen *compañerismo* (23,3%), y a una distancia apreciable, *salud* (13,3%) y *respeto* (11,7%).
- Los discentes han indicado entre sus tres primeras opciones los valores de *compañerismo* y *respeto*.

El alumnado de cuarto curso resalta en los primeros tres valores de las tres preferencias el valor de *salud*, excepto los chicos que no la marcan entre sus tres primeras opciones de la tercera preferencia.

El trabajo presentado por Nelson y Gordon-Larsen (2006), analiza 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 comportamientos de riesgo de los adolescentes.

Christodoulos y cols. (2006) continúan en la misma línea, afirmando la importancia de la salud. Para ello, 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.

El alumnado de 4º curso, destaca el valor del *respeto* en la preferencia primera y tercera, pero no lo hace en la segunda. Autores, como Ramírez Espejo (2009) corroboran la connotación que tiene este valor sobre los valores asociados a la Educación Física en la etapa de E.S.O. Nos dice que la mayoría de alumnos y alumnas conciben que la Educación Física les permite mejorar sus relaciones sociales, así como tener un mayor conocimiento sobre sí mismo/a, aspecto en el que coinciden con su profesor que señala que esta materia atiende tanto a la individualidad del alumnado como a la generalidad del grupo, promoviendo su interacción positiva y valores como el compañerismo, cooperación y respeto.

Los valores más destacados en las chicos de 4º de la E.S.O. son: salud, compañerismo, respeto y esfuerzo. Y en las chicas son: salud, respeto, compañerismo y autoestima. Como podemos observar coinciden en los tres primeros valores elegidos.

El alumnado de cuarto de la E.S.O. eligió entre sus preferencias la *salud* y *respeto*, que coincide con lo seleccionado por el alumnado de tercero.

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 desees 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	75	19	30	30,2	7,7	12,1	73	21	25	27,4	8,5	9,4
Responsabilidad	17	25	3	6,8	10,1	1,2	6	24	13	2,2	9,0	4,9
Autoestima	12	19	18	4,8	7,7	7,2	26	25	23	9,8	9,4	8,6
Salud	58	45	18	23,4	18,1	7,2	88	43	30	33,1	16,2	11,3
Afán de superación	27	30	14	10,9	12,1	5,6	9	18	21	3,4	6,8	8,5
Deportividad	18	28	36	7,2	11,3	14,5	12	28	28	4,5	10,5	10,5
Solidaridad	3	8	4	1,2	3,2	1,6	4	6	1	1,5	2,2	0,4
Tolerancia	4	6	5	1,6	2,4	2,0	6	3	4	2,2	1,1	1,5
Igualdad / Justicia	6	13	6	2,4	5,2	2,4	6	21	18	2,2	8,5	6,8
Colaboración/Cooperación	7	2	8	2,8	0,8	3,2	6	10	14	2,2	3,7	5,3
Esfuerzo	10	32	49	4,0	12,9	19,7	7	31	25	2,6	11,6	9,4
Compañerismo	13	20	56	5,2	8,1	22,6	23	36	64	8,6	13,5	24,1

Tabla 3 del Ítem IV.61: Preferencias totales 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de segundo ciclo de ESO: ¿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 desees conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

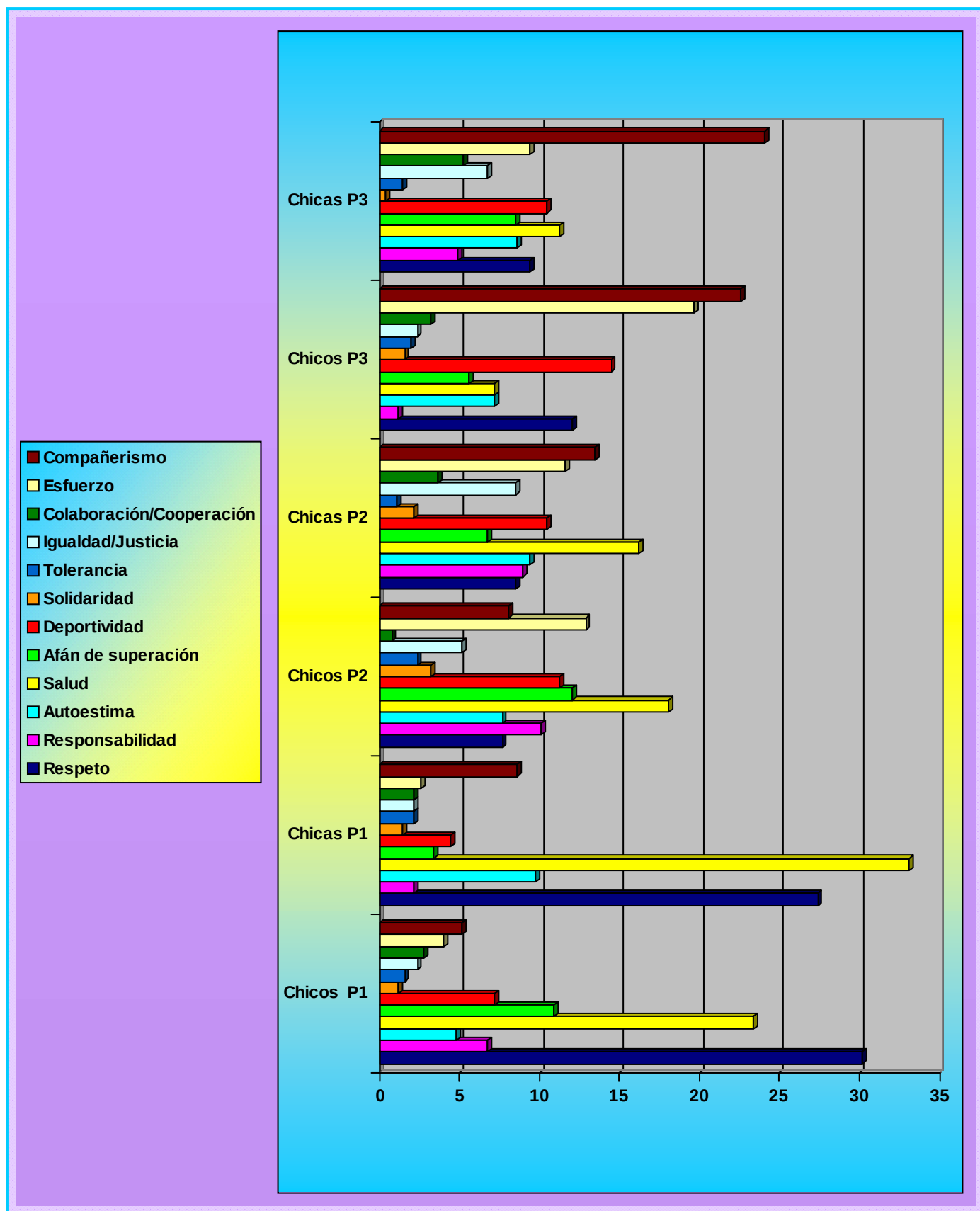


Gráfico 3 del Ítem IV.61: Preferencias totales 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de segundo ciclo de ESO: ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

En el gráfico 3 del ítem 61, en el eje de ordenadas, tenemos los chicos (3º y 4º) y las chicas (3º y 4º) de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, 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* (30,2%), *salud* (23,4%) y a cierta distancia *afán de superación* (10,9%).
- Las chicas se decantan por los valores de *salud* (33,1%), *respeto* (27,4%) y a una distancia estimable la *autoestima* (9,8%).
- Ambos han coincidido en las dos primeras opciones, aunque en orden distinto.

 PREFERENCIA 2ª:

- Los chicos seleccionan la *salud* (18,1%), seguido de *esfuerzo* (12,9%) y *afán de superación* (12,1%).
- Las chicas eligen en primer lugar *salud* (16,2%), seguido de *compañerismo* (13,5%) y *esfuerzo* (11,6%).
- Los valores de *salud* y *esfuerzo* han sido incluidos entre sus tres primeras opciones, tanto en chicos como en chicas. Y en ambos, el más elegido ha sido la *salud*.

 PREFERENCIA 3ª:

- Los tres primeros valores que los niños escogen son: *compañerismo* (22,6%), *esfuerzo* (19,7%) y *deportividad* (14,5%).
- Los tres primeros valores que las niñas seleccionan son: *compañerismo* (24,1%), *salud* (11,3%) y *deportividad* (10,5%).
- Tanto los niños como las niñas se han decidido por el *compañerismo* como la primera elección.

Entre las tres primeras preferencias del alumnado de segundo ciclo de E.S.O. figura el valor de *salud* y *respeto*. A continuación, mostramos investigaciones que denotan la importancia de la salud.

Prieto y Nistal (2003) analizan el deporte y la *salud*, y observan que el ejercicio físico en adolescentes funciona como factor protector de agentes nocivos (tabaco, alcohol,...). Según estos autores, sus datos 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...”

Posadas (2009) en su estudio 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, encuentra que los valores seleccionados por el alumnado que le gustaría conseguir haciendo deporte son: *salud* (50%), *respeto* (36%), *compañerismo* (32%) y *deportividad* (31%).

De los cuatro primeros valores del alumnado de primer ciclo de E.S.O., el alumnado de nuestra investigación, en sus cuatro primeras opciones, coincide en la *salud*, *respeto* y *compañerismo*.

Collado (2005) realiza una investigación 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 sus 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* en los chicos, y *salud*, *respeto* y *autoestima* en las chicas, entre sus cuatro primeras opciones.

En la investigación realizada por García García (2011), sobre la transmisión y adquisición de actitudes y valores a través del bloque de contenidos de Juegos y Actividades Deportivas en el alumnado de quinto y sexto curso de Educación Primaria de la Comarca de los Vélez (Almería),

encontramos que los valores por los que se decidió el alumnado que le gustaría conseguir haciendo juegos y deportes son: *compañerismo* (50,5%), *respeto* (47,8%) y *salud* (43,4%). Entre los valores destacados en nuestro estudio, hay coincidencias con éste en los valores de *salud*, *respeto* y *compañerismo*; no obstante, diferimos en el orden de los mismos.

Nuestra interpretación para esta tercera parte del ítem 61, con los datos aportados por el alumnado, es la importancia que para éstos tienen los valores de *respeto* y *salud*; puesto que son los valores que más les gustaría conseguir practicando juegos y deportes, con diferencia sobre el resto de valores.

Ítem IV.62: Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una “X”, los que creas que has adquirido

	CURSO/GÉNERO											
	3º				4º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Respeto	87	62,6	72	49,3	69	63,3	65	54,2	156	62,9	137	51,5
Responsabilidad	27	19,4	31	21,2	23	21,1	33	27,5	50	20,2	64	24,1
Autoestima	27	19,4	21	14,4	15	13,8	19	15,8	42	16,9	40	15,0
Salud	58	41,7	53	36,3	43	39,4	52	43,3	101	40,7	105	39,5
Afán de superación	29	20,9	18	12,3	20	18,3	21	17,5	49	19,7	39	14,7
Deportividad	47	33,8	50	34,2	27	24,7	32	26,7	74	29,8	82	30,8
Solidaridad	8	5,7	4	2,7	9	8,2	8	6,7	17	6,8	12	4,5
Tolerancia	8	5,7	11	7,5	7	6,4	8	6,7	15	6,0	19	7,1
Igualdad/Justicia	18	12,9	24	16,4	12	11,0	11	9,2	30	12,1	35	13,1
Colaboración/Cooperación	16	11,5	22	15,1	20	18,3	19	15,8	36	14,5	41	15,4
Esfuerzo	49	35,2	50	34,2	34	31,2	34	28,3	83	33,5	84	31,6
Compañerismo	43	30,9	82	56,1	48	44,0	58	48,3	91	36,7	140	52,6

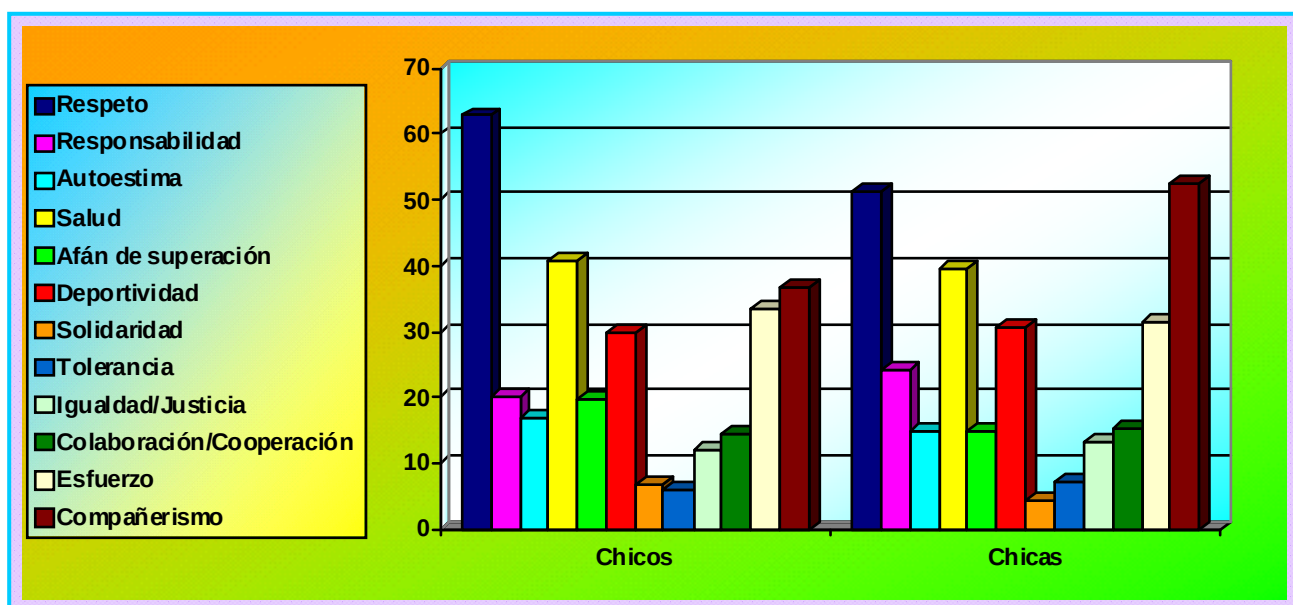


Tabla y Gráfica 1 del Ítem IV.62: Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una “X”, los que creas que has adquirido

En el gráfico 1 del ítem 62, en el eje de abscisas, tenemos los chicos (3º y 4º) y las chicas (3º y 4º) de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, 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 segundo ciclo de E.S.O. opinan que han obtenido los valores de: *respeto* (62,9%), *salud* (40,7%) y *compañerismo* (36,7%).
- Las alumnas de segundo ciclo de E.S.O. piensan que han conseguido, principalmente, los valores de: *compañerismo* (52,6%), *respeto* (51,5%) y *salud* (39,5%).
- Los alumnos y alumnas de segundo ciclo de E.S.O. han elegido en las tres primeras opciones los mismos valores, aunque en distinto orden. Las chicas tienen como valor más seleccionado el *compañerismo*, sin embargo para los chicos es su tercera opción.

El estudio llevado a cabo por 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; tomaron 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 la alumnos con un 36,7% y por las alumnas con un 52,6%.

La *salud* es otro de los valores que está entre las tres primeras opciones de los alumnos y alumnas.

La investigación realizada por Rikard y Banville (2006) sobre la percepción de 515 estudiantes de Secundaria sobre cómo el área de Educación Física condiciona la *salud*, 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.

El valor de *respeto*, es otro de los destacados, con un 62,9% en los chicos y un 51,5% en las chicas.

Montero Gómez (2009) nos habla de la importancia que tiene que el alumnado perciba como necesario el respeto hacia las opiniones, ideas,... de los demás compañeros/as. Y nos dice que el docente:

“...debe asumir su rol de orientador, guiando las opiniones y argumentos que se esgrimen en el grupo de clase y que éste (el grupo de clase) entienda que debe respetar al resto de compañeros/as sin imposiciones de una persona con autoridad...”

Los primeros cuatro valores que piensan haber adquirido los alumnos y alumnas de nuestra investigación son: *respeto, compañerismo, salud y esfuerzo*.

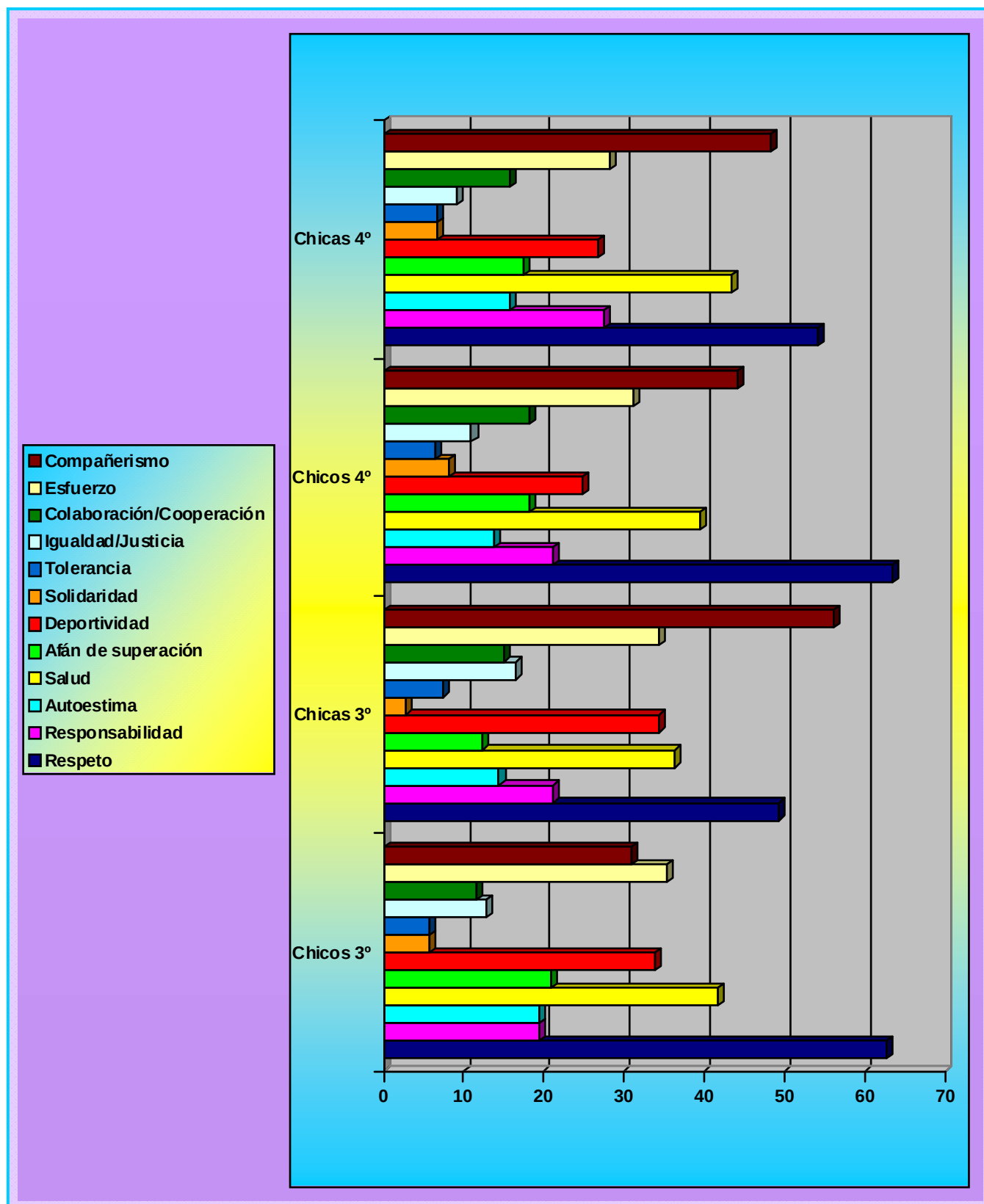


Gráfico 2 del Ítem IV.62: Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una "X", los que creas que has adquirido

En el gráfico 2 del ítem 62, en el eje de ordenadas, tenemos los chicos y chicas de 3º y de 4º de Educación E.S.O., 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 3º consideran que han logrado, en una mayor proporción, los valores de: *respeto* (62,6%), *salud* (41,7%) y *esfuerzo* (35,2%). Las chicas de 3º estiman que han obtenido, en una mayor proporción, los valores de: *compañerismo* (56,1%), *respeto* (49,2%) y *salud* (36,3%).
- Los chicos y chicas de 3º, entre los tres primeros valores elegidos, coinciden en el *respeto* y la *salud*.
- Los alumnos de 4º creen que han alcanzado principalmente los valores de: *respeto* (63,3%), *compañerismo* (44,0%) y *salud* (39,4%). Las alumnas de 4º piensan que han obtenido, en los tres primeros lugares, los valores de: *respeto* (54,2%) *compañerismo* (48,3%), y *salud* (43,4%).
- El alumnado de 4º no solamente coincide en la decisión de los tres primeros valores, sino que además también lo hacen en el mismo orden.

El alumnado de segundo ciclo de E.S.O. coincide en la elección de valor del *compañerismo*, como uno de los tres primeros valores que creen tener adquiridos. De la misma forma, encontramos a autores como Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003), que realizaron un estudio 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 primer y tercer valor más elegido entre el alumnado de segundo ciclo de la E.S.O. son el *respeto* y la *salud*.

Velázquez, Hernández y López (2002), en el análisis realizado a los escolares madrileños de 10 a 14 años, destacan su vinculación positiva en cuanto a valores y actitudes relacionadas con valores individuales como el *esfuerzo* y *salud*, y valores sociales como el *respeto*, entre los más destacados.

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 ésta 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											
	3°				4°				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Respeto	55	39,6	80	54,8	49	44,9	65	54,2	104	41,9	145	54,5
Responsabilidad	42	30,2	33	22,6	27	24,8	28	23,3	69	27,8	61	22,9
Autoestima	20	14,4	16	10,9	13	11,9	16	13,3	33	13,3	32	12,0
Salud	50	36,0	36	24,6	27	24,8	23	19,2	77	31,0	59	22,2
Afán de superación	35	25,2	24	16,4	25	22,9	20	16,7	60	24,2	44	17,7
Deportividad	39	28,1	37	25,3	31	28,4	30	25,0	70	28,2	67	25,2
Solidaridad	18	12,9	22	15,1	10	9,2	13	10,8	28	11,3	35	13,1
Tolerancia	17	12,2	17	11,6	8	7,3	17	14,2	25	10,1	34	12,8
Igualdad/Justicia	24	17,3	32	21,9	16	14,7	27	22,5	40	16,1	59	22,2
Colaboración/Cooperación	15	10,8	24	16,4	22	20,2	25	20,8	37	14,9	49	18,4
Esfuerzo	61	43,9	55	37,7	54	49,5	47	39,2	115	46,4	102	38,3
Compañerismo	41	29,5	62	42,5	45	41,3	49	40,8	86	34,7	111	41,7

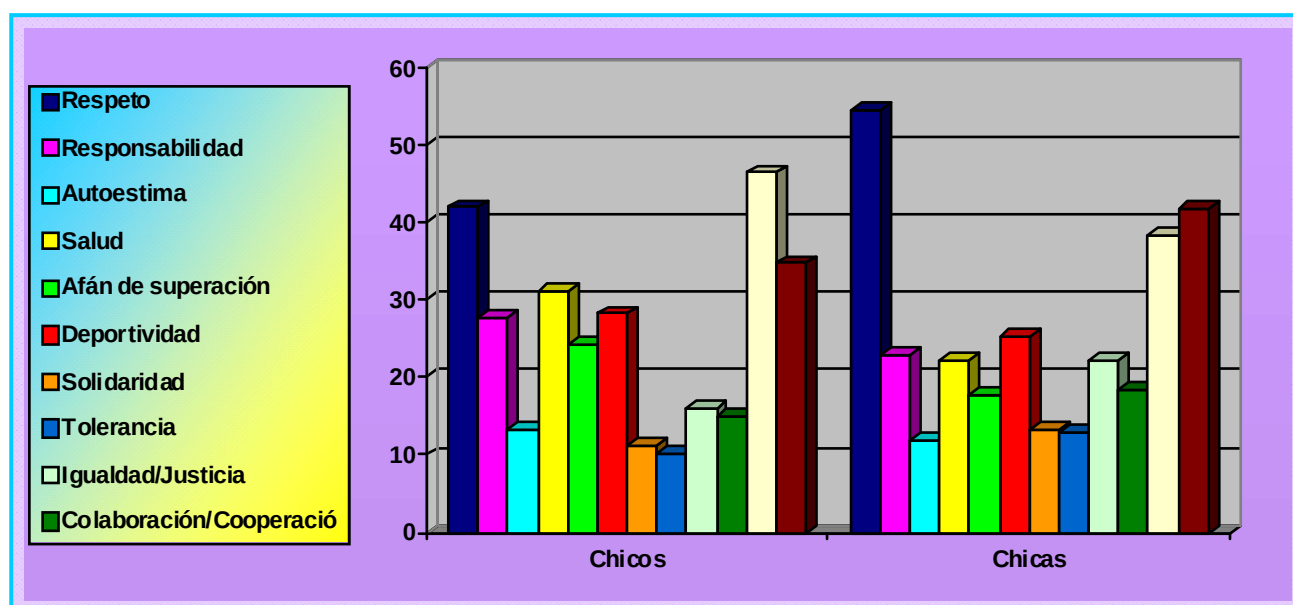


Tabla y Gráfico 1 del Ítem IV.63: Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una “X” aquellos que consideres que pones en práctica

En el gráfico 1 del ítem 63, en el eje de abscisas, tenemos los chicos (3º y 4º) y las chicas (3º y 4º) de segundo ciclo de E.S.O., 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* (46,4%), *respeto* (41,9%) y *compañerismo* (34,7%). Las chicas creen que ponen en práctica principalmente los valores de: *respeto* (54,5%), *compañerismo* (41,7%) y *esfuerzo* (38,3%).
- Tanto las chicas como los chicos seleccionan los mismos tres primeros valores (*esfuerzo*, *compañerismo* y *respeto*), aunque los eligen en distinto orden.

El alumnado de segundo ciclo de la E.S.O. se decide por estos tres valores *respeto*, *esfuerzo* y *compañerismo*, que ponen en práctica en mayor medida que el resto.

Posadas (2009) realiza un estudio con alumnado de primer ciclo de ESO, encontrando 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 en los cinco primeros valores de la investigación de Posadas, aunque en nuestro trabajo el orden es distinto y los porcentajes son superiores. El *respeto* que es el valor por el que más se decantan, supera el 48%. Los valores más destacados son: *respeto*, *esfuerzo*, *compañerismo* y *deportividad*, y prácticamente con el mismo porcentaje que el anterior la salud. Los valores menos seleccionados son: *autoestima*, *solidaridad* y *tolerancia* que rondan entre el 10% y el 14%.

Realizando una comparación con el trabajo realizado por García García (2011) con el alumnado de tercer ciclo de Primaria, los valores más destacados son: *esfuerzo*, *deportividad*, *compañerismo* y *respeto* y los valores menos seleccionados son: *afán de superación*, *autoestima* y *tolerancia*. Coincidimos con los cuatro valores más escogidos por el alumnado de nuestro estudio, aunque no en el mismo orden. Y con que menos han escogido los discentes coincidimos en *autoestima* y *tolerancia*.

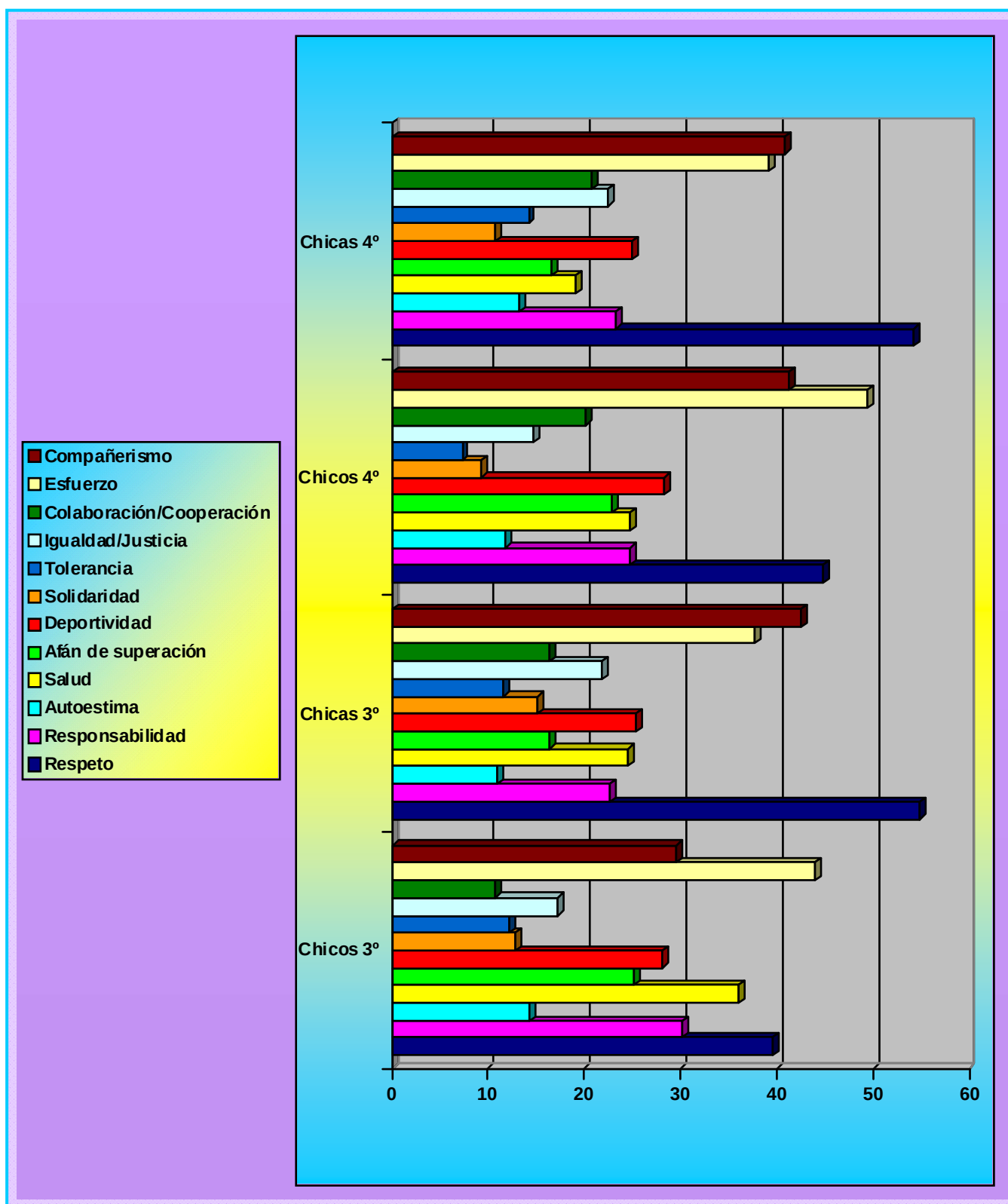


Gráfico 2 del Ítem IV.63: Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una "X" aquellos que consideres que pones en práctica

En el gráfico 2 del ítem 63, en el eje de ordenadas, tenemos los chicos y chicas de 3º y de 4º de E.S.O., 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 3º se decantan, como valores que consideran que ponen en práctica, por el *esfuerzo* (43,9%), *respeto* (39,6%) y *salud* (36,0%).
- Las chicas de 3º optan por *respeto* (54,8%), *compañerismo* (42,5%) y *esfuerzo* (37,7%).
- Alumnos y alumnas coinciden, en las tres primeras opciones, en los valores de: *respeto* y *esfuerzo*.
- Los alumnos de 4º se deciden por el *esfuerzo* (49,5%), *respeto* (44,9%) y *compañerismo* (41,3%).
- Las alumnas de 4º estiman que ponen en práctica los valores de: *respeto* (54,2%), *compañerismo* (40,8%) y *esfuerzo* (39,2%).
- El alumnado de 4º coincide en sus primeros valores en: *esfuerzo*, *compañerismo* y *respeto*.

Los escolares de segundo ciclo señalan el *compañerismo* entre sus principales valores que creen poner en práctica.

Torre, Cárdenas y García (2001) estudian 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 población creen que las clases de Educación Física, en concreto practicando deporte, se contribuye a fomentar la relación con los compañeros.

Los resultados obtenidos tienen similitud con las conclusiones de la investigación de Marín (2007), que hace referencia a los valores de la amistad

y compañerismo, en 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”.

El alumnado de 3º y 4º, tanto chicos como chicas, coinciden en destacar los valores de *esfuerzo y respeto*.

En la investigación de Chinchilla y cols. (2008), sacan a relucir el *esfuerzo* y 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.”

Estamos de acuerdo 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, este 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”.

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											
	3º				4º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Buena disposición para el trabajo	60	43,2	69	47,3	58	53,2	57	47,5	118	47,6	126	47,4
Asumir la responsabilidad	63	45,3	37	25,3	38	34,9	34	28,3	101	40,7	71	26,7
Participar en las actividades	44	31,6	87	59,6	38	34,9	65	54,2	82	33,1	152	57,1
Esfuerzo y constancia en las tareas	100	71,9	81	55,5	69	63,3	70	58,3	169	68,1	151	56,8
Cuidar el material	53	38,1	58	39,7	48	44,0	51	42,5	101	40,7	109	41,0
Respetar las reglas de juego	97	69,8	106	72,6	76	69,7	83	69,2	173	69,7	189	71,0

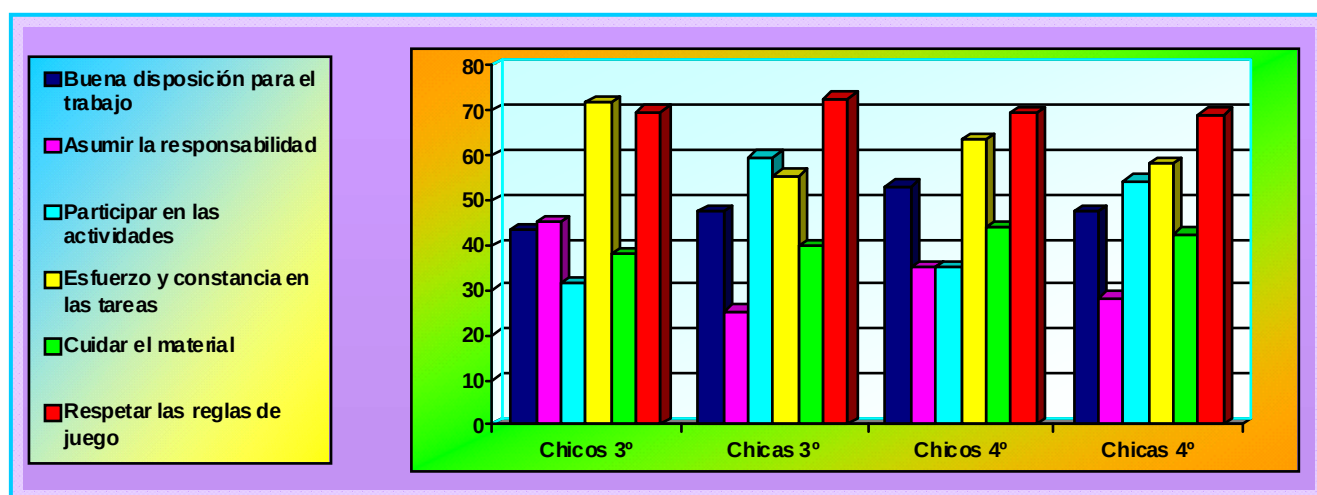


Tabla y Gráfico 1 del Ítem IV.64: De los siguientes comportamientos individuales, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes? (Marca TRES con una "X")

En la gráfica 1 del ítem 64, en el eje de abscisas, tenemos los chicos y las chicas de 3º y de 4º de E.S.O., 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 3º son: *respetar las reglas de juego* (71,9%), *esfuerzo y constancia en las tareas* (69,8%) y *asumir la responsabilidad* (45,3%).

- En las chicas de 3º dan más importancia a los comportamientos individuales de: *respetar las reglas de juego* (72,6%), *participar en las actividades* (59,6%) y *esfuerzo y constancia en las tareas* (55,5%).
- Tanto chicos como chicas colocan como la opción más elegida *respetar las reglas de juego*.
- El alumnado de 3º coinciden entre sus tres primeras preferencias en: *respetar las reglas de juego* y *esfuerzo y constancia en las tareas*.
- Los alumnos de 4º piensan que los comportamientos individuales más importantes son: *respetar las reglas de juego* (69,7%), *esfuerzo y constancia en las tareas* (63,3%) y *buena disposición para el trabajo* (53,2%).
- Las alumnas de 4º estiman más importantes los comportamientos individuales de: *respetar las reglas de juego* (69,2%), *esfuerzo y constancia en las tareas* (58,3%) y *participar en las actividades* (54,2%).
- El alumnado de 4º de Educación Secundaria coincide tanto en la elección de los comportamientos individuales como el orden de los dos primeros valores. En el tercero, ellos escogen *buena disposición para el trabajo* y ellas *participar en actividades*.

Figueras Valero (2008) realiza una investigación con alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada, obteniendo los siguientes valores individuales elegidos por el alumnado en orden de preferencia: *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%).

Comparando nuestros resultados con la investigación de Figueras Valero (2008) coincidimos con la opción más elegida por el alumnado, que es *respetar las reglas de juego*. Incluso, en la similitud de los porcentajes con el que ha sido elegida, un 70,4% en nuestro estudio y un 70,7% en el suyo.

Velázquez (2002) manifiesta respeto a la reglas de juego 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.

Los alumnos y alumnas encuestados por Posadas Kalman (2009), también señalan el “*respeto por las normas de juego*” como uno de los comportamientos individuales más importantes al practicar deporte.

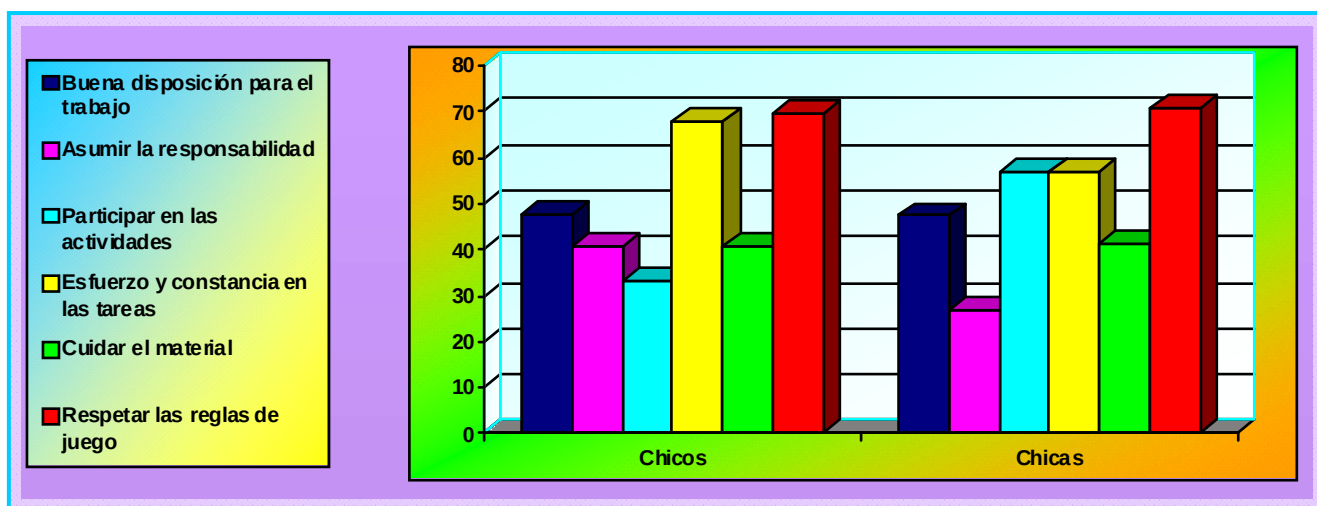


Gráfico 2 del Ítem IV.64: De los siguientes comportamientos individuales, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes? (Marca TRES con una "X")

En el gráfico 2 del ítem 64, en el eje de abscisas, tenemos los chicos (3º y 4º) y las chicas (3º y 4º) de segundo ciclo de E.S.O., 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 comportamientos individuales que más importancia dan los chicos de segundo ciclo de la E.S.O. son: *respetar las reglas de juego* con un 69,7%, muy cercana a ésta, tenemos *esfuerzo y constancia en las tareas* con un 68,1% y a cierta distancia de los dos anteriores se sitúa *buena disposición para el trabajo* con un 47,6%.

- Las chicas de segundo ciclo dan más importancia a los comportamientos individuales de: *respetar las reglas de juego* (71,0%), elegida mayoritariamente, y más igualadas nos encontramos con las opciones de *participar en las actividades* (57,1%) y *esfuerzo y constancia en las tareas* (56,8%).
- El alumnado de 3º y 4º de E.S.O. da mucha importancia a *respetar las reglas de juego*, de esta forma, la colocan como la opción más elegida.
- Los niños y niñas coinciden entre sus tres primeras preferencias en: *respetar las reglas de juego, esfuerzo y constancia en las tareas*.

En el trabajo de Posadas Kalman (2009) 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*. La segunda es *esfuerzo y constancia en las tareas*. En las demás elecciones hay alguna variación. En cuanto a la menos elegida, no concuerda con la investigación anterior, ya que la nuestra es la *asumir la responsabilidad*.

El estudio de García Pérez (2011) con un grupo de alumnos/as de tercer ciclo de Educación Primaria en Villanueva del Arzobispo (Jaén), confirma que, para el alumnado el respeto por las reglas en los juegos y deportes es fundamental, aspecto que coincide con los resultados de nuestra investigación.

Revisando la investigación de García García (2011) encontramos que de los comportamientos individuales más elegidos coincidimos con: *respetar las reglas de juego*, que es primero en nuestro estudio y en el suyo. En el resto de las opciones elegidas no hay coincidencia. Por ejemplo, nuestro tercer comportamiento individual más elegido, *buena disposición para el trabajo*, es el menos escogido del suyo.

Ítem IV.65: De los siguientes comportamientos colectivos, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes?

	CURSO/GÉNERO											
	3º				4º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Capacidad de trabajo en grupo	110	79,1	107	73,3	87	79,8	100	83,3	197	79,4	207	77,8
Sentido de la justicia	31	22,3	43	29,4	25	22,9	25	20,8	56	19,3	68	25,6
Tolerancia	30	21,6	45	30,8	33	30,3	26	21,7	63	25,4	71	26,7
Cooperación	96	69,1	97	66,4	73	67,0	86	71,7	169	68,1	183	68,8
Capacidad de liderar, mandar	31	22,3	20	13,7	21	19,3	14	11,7	52	21,0	34	12,8
Respeto	119	85,6	126	86,3	88	80,7	109	90,8	207	83,5	235	88,3

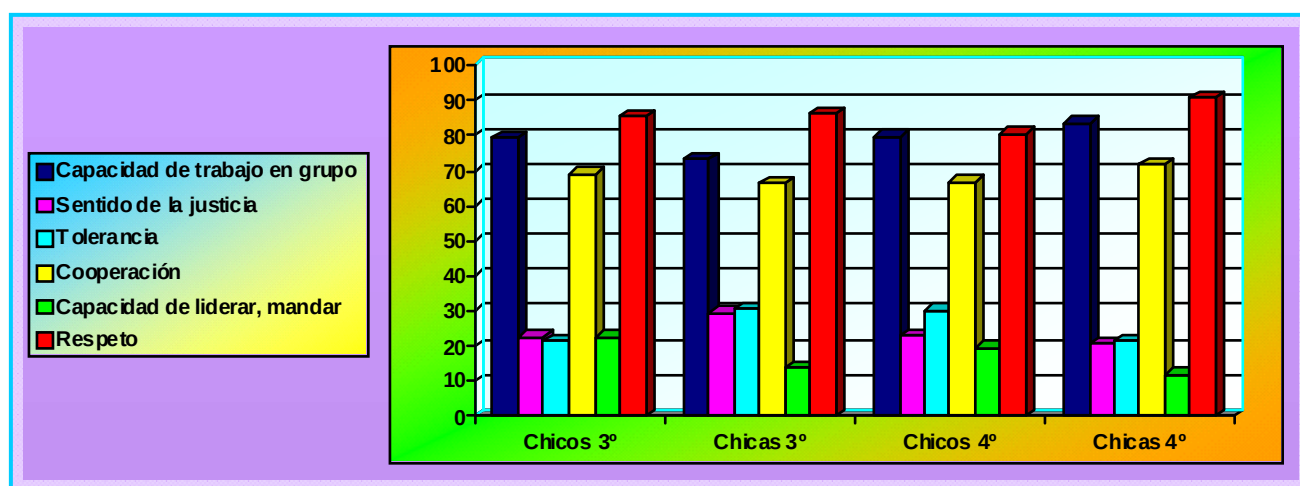


Tabla y Gráfico 1 del Ítem IV.65: De los siguientes comportamientos colectivos, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes?

En el gráfico 1 del ítem 65, en el eje de abscisas, tenemos los chicos y las chicas de 3º y de 4º de E.S.O., 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 3º consideran más importantes son: *respeto* (85,6%), *capacidad de trabajo en grupo* (79,1%) y *cooperación* (69,1%).

- Las alumnas de 3º eligen como comportamientos colectivos más importantes: *respeto* (86,3%), *capacidad de trabajo en grupo* (73,3%) y *cooperación* (66,4%).
- El alumnado de 3º curso de Educación Secundaria se decanta por las mismas tres primeras opciones y en el mismo orden.
- Los chicos de 4º consideran como comportamientos colectivos más importantes: *respeto* (80,7%), *capacidad de trabajo en grupo* (79,8%) y *cooperación* (67,0%).
- Las chicas de 4º seleccionan como comportamientos colectivos más importantes: *respeto* (90,8%), *capacidad de trabajo en grupo* (83,3%) y *cooperación* (71,7%).
- El alumnado de 4º curso de Educación Secundaria está de acuerdo en la selección de sus tres primeros comportamientos colectivos.
- Tanto el alumnado de 3º como de 4º está de acuerdo en sus tres primeras preferencias en los comportamientos colectivos. Este alumnado le da mayor importancia al valor de *respeto*, ya que todos los grupos lo colocan como la primera opción.

La *cooperación* es el tercer valor que más alumnos y alumnas de 3º y 4º de E.S.O. han elegido, debido a la importancia que le dan a ese valor en los comportamientos colectivos. El trabajo realizado por Gutiérrez Sanmartín (1994), comentado anteriormente, analiza la contraposición de valores por parejas, entre ellos, *individualismo* vs. *cooperación*. En el 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 segundo valor más escogido es la *capacidad trabajo en grupo*. 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, 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.

El valor más elegido por el alumnado tanto de 3º y 4º como de chicos y chicas es el *respeto*. En el estudio realizado 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. Así encontramos que 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 chicos y chicas, ya que las respuestas que obtenemos con el alumnado de 3º y 4º son similares.

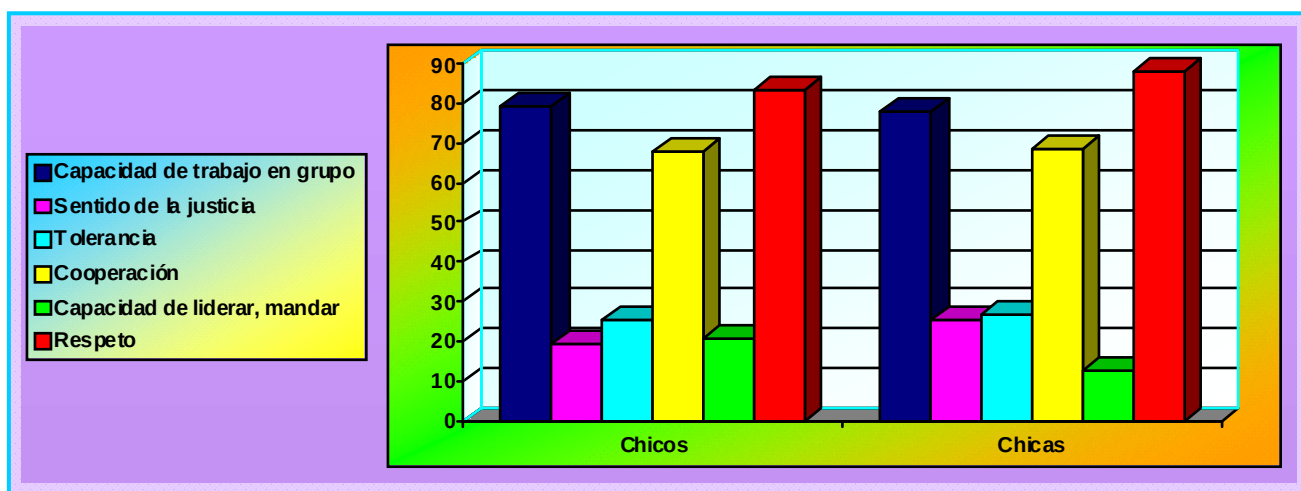


Gráfico 2 del Ítem IV.65: De los siguientes comportamientos colectivos, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes?

En el gráfico 2 del ítem 65, en el eje de abscisas, tenemos los chicos (3º y 4º) y las chicas (3º y 4º) de segundo ciclo de E.S.O., 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 segundo ciclo de E.S.O. indican que los comportamientos colectivos más importantes son: *respeto* (83,5%), *capacidad de trabajo en grupo* (79,4%) y *cooperación* (68,1%).
- Los comportamientos colectivos que otorgan más importancia las alumnas son: *respeto* (88,3%), *capacidad de trabajo en grupo* (77,8%) y *cooperación* (68,8%).
- 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*. Tanto en 3º y 4º como en chicos y chicas se decantan por el valor de *respeto* como el comportamiento colectivo más seleccionado.

En nuestra investigación extraemos los siguientes 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*. Coincidimos en la selección y orden de los comportamientos colectivos con las investigaciones realizadas por Figueras Valero (2008), Posadas Kalman (2009) y García García (2011).

La Organización de Naciones Unidas (ONU, 2005), en el “Año internacional del deporte y la Educación Física”, plantea en la justificación de objetivos lo siguiente:

“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”.

Entre los comportamientos colectivos seleccionados por el alumnado destacan los de cooperación y respeto, valores que nos resalta la ONU.

González (2003), en esta línea, 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”.

El alumnado de este estudio no se decanta hacia el valor de *capacidad de liderar o mandar*, sino que prefieren el *trabajo en equipo*, la *cooperación* y no la dirección de un único miembro.

Ruiz y cols. (2005) realizaron una investigación, con una muestra de estudiantes de 11 a 20 años, e indican 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 (V.16) & 2. Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física (V.17)

1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan	2. Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	5	0	1	3	1	2	12
Casi nada de acuerdo	2	3	4	2	3	1	15
Muy poco de acuerdo	14	21	15	20	4	7	81
Un poco de acuerdo	30	43	26	19	21	12	151
Bastante de acuerdo	30	46	31	28	11	9	155
Totalmente de acuerdo	27	16	17	15	15	10	100
Totales	108	129	94	87	55	41	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

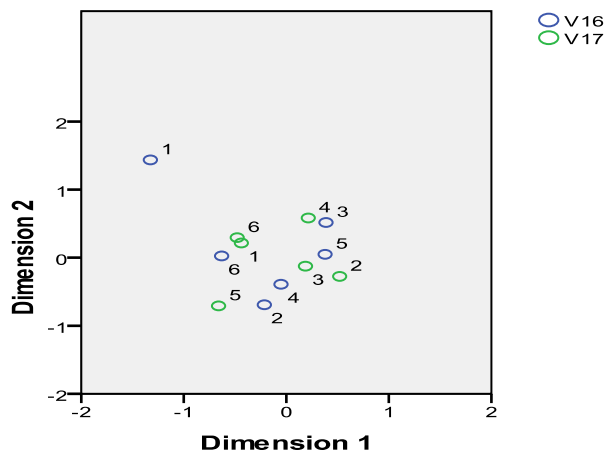


Tabla y Gráfico V.1. Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan (V.16) & 2. Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física (V.17)

Comprobamos que no existe correspondencia general entre el alumnado que afirma que le parecen motivantes y le gustan los juegos, deportes y ejercicios de las clases de educación física y aquellos que indican que en las clases de Educación Física se da demasiada teoría; sólo se aprecia proximidad entre los puntos (6) totalmente de acuerdo. Este hecho nos lleva a reflexionar sobre la posibilidad de replantear nuevos métodos más motivadores, para impartir los conceptos teóricos.

V.2.- Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan (V.16) & 8. Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as (V.23)

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	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	1	2	4	1	1	3	12
Casi nada de acuerdo	1	1	6	3	3	1	15
Muy poco de acuerdo	0	7	19	25	21	9	81
Un poco de acuerdo	0	7	20	43	44	37	151
Bastante de acuerdo	0	7	11	33	54	50	155
Totalmente de acuerdo	3	2	9	10	26	50	100
Totales	5	26	69	115	149	150	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

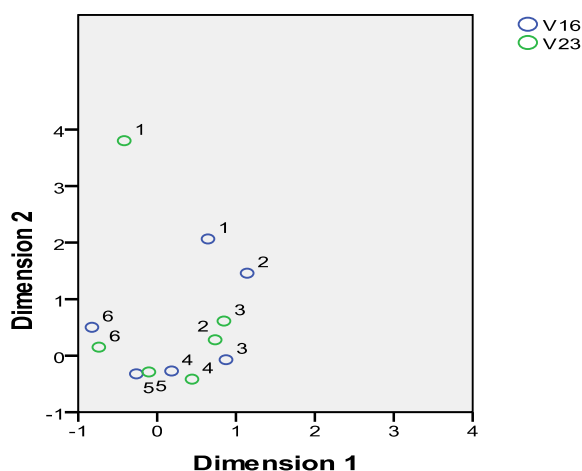


Tabla y Gráfico V.2. Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan (V.16) & 8.Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as (V.23)

Por la distancia entre los puntos, apreciamos que son en las opciones “positivas” donde hay mayor correspondencia entre aquellos alumnos/as que perciben como motivantes, y les gustan los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física, y aquellos/as que creen que las clases se adaptan al nivel de todo el alumnado. Entendemos como muy relevante el hecho de que nuestro alumnado se sienta atendido a nivel individual en cuanto a su capacidad, lo que incidirá positivamente en su motivación hacia las clases de Educación Física.

V.3.- Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan (V.16) & 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 Instituto (V.55)

1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan	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 Instituto						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	3	2	4	1	1	1	12
Casi nada de acuerdo	3	2	3	2	4	1	15
Muy poco de acuerdo	3	11	18	29	10	10	81
Un poco de acuerdo	7	6	24	64	33	17	151
Bastante de acuerdo	0	6	24	39	57	29	155
Totalmente de acuerdo	0	2	6	13	30	49	100
Totales	16	29	79	148	135	107	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

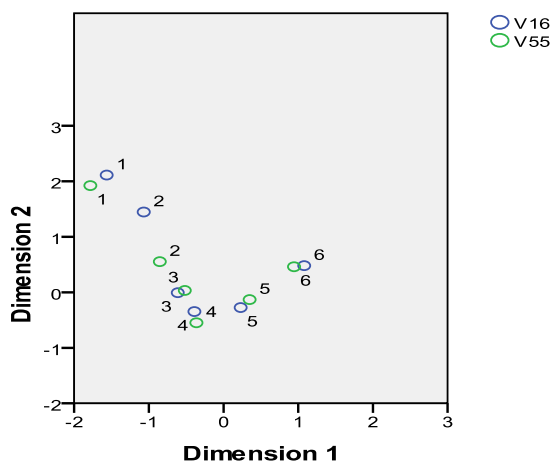


Tabla y Gráfico V.3.- Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan (V.16) & 55. Mi relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Instituto (V.55)

Comprobamos cómo existe una alta correspondencia entre los alumnos/as que indican como motivantes, y les gustan los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física, y los/as que indican que su relación con el profesorado de Educación Física es más cercana que la que tienen con el resto del profesorado del instituto. Entendemos esta correspondencia como una demostración más de la relevancia que tiene la afectividad en nuestra materia, en comparación al resto.

V.4.- Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan (V.16) & 46. Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis (V.61)

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	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	5	2	3	0	1	1	12
Casi nada de acuerdo	4	3	2	4	1	1	15
Muy poco de acuerdo	5	14	26	18	13	5	81
Un poco de acuerdo	3	14	39	40	39	16	151
Bastante de acuerdo	0	11	35	38	56	15	155
Totalmente de acuerdo	2	6	7	23	25	37	100
Totales	19	50	112	123	135	75	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

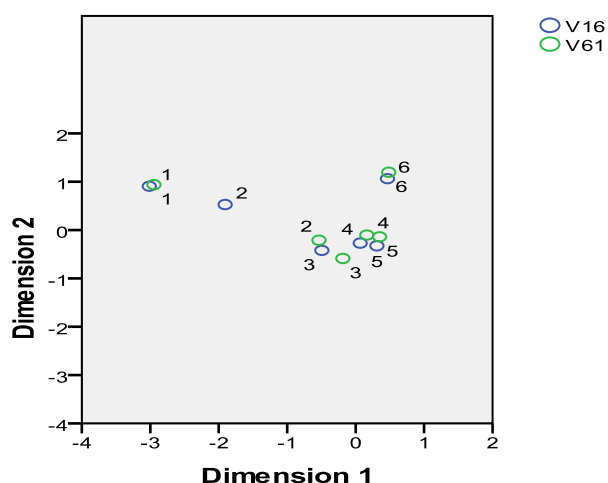


Tabla y Gráfico V.4.- Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan (V.16) & 46. Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis (V.61)

Del mismo modo, podemos resaltar la alta correspondencia entre los alumnos/as que indican como motivantes, y les gustan los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física, y los/as que indican que se divierten en las clases, independientemente del contenido, tema o deporte impartido. De lo que podemos concluir que las clases de Educación Física son valoradas muy positivamente por el alumnado.

V.5.- Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan (V.16) & 54. Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física (V.69)

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	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	3	1	2	3	2	1	12
Casi nada de acuerdo	3	0	3	3	3	3	15
Muy poco de acuerdo	4	12	18	20	17	10	81
Un poco de acuerdo	1	8	21	44	45	32	151
Bastante de acuerdo	2	6	15	29	51	52	155
Totalmente de acuerdo	6	5	6	10	28	45	100
Totales	19	32	65	109	146	143	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

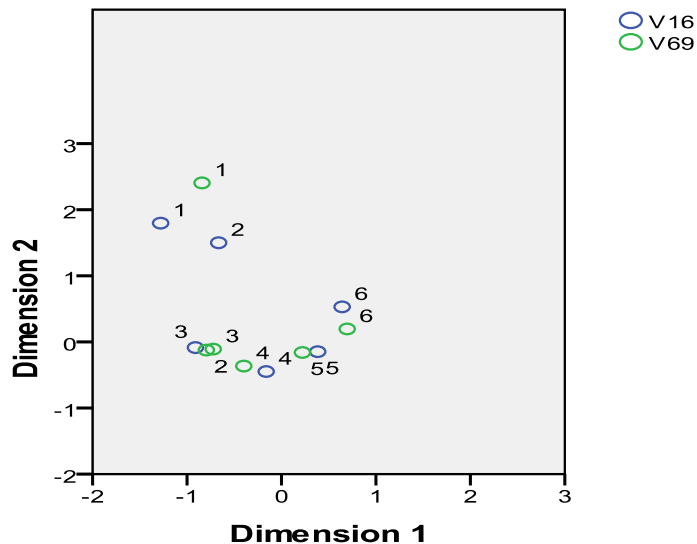


Tabla y Gráfico V.5.- Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan (V.16) & 54. Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física (V.69)

Por la distancia entre los puntos de las correspondencias (3, 4, 5, 6), se puede afirmar que aquellos alumnos/as que señalan como motivantes, y les gustan los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física, también consideran que el profesorado es justo a la hora de calificar y ponerle la nota.

V.6.- Correspondencia entre los ítems: 4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física (V.19) & 18. Fútbol, fútbol sala (V.33)

19. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física	33. Fútbol, fútbol sala							
	1	2	3	4	5	6	Totales	
	Totalmente en desacuerdo	36	15	9	26	21	24	131
	Casi nada de acuerdo	14	7	15	22	22	22	102
	Muy poco de acuerdo	17	10	24	14	22	18	105
	Un poco de acuerdo	9	6	5	20	19	28	87
	Bastante de acuerdo	4	2	0	10	5	21	42
	Totalmente de acuerdo	4	5	3	7	3	25	47
	Totales	84	45	56	99	92	138	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

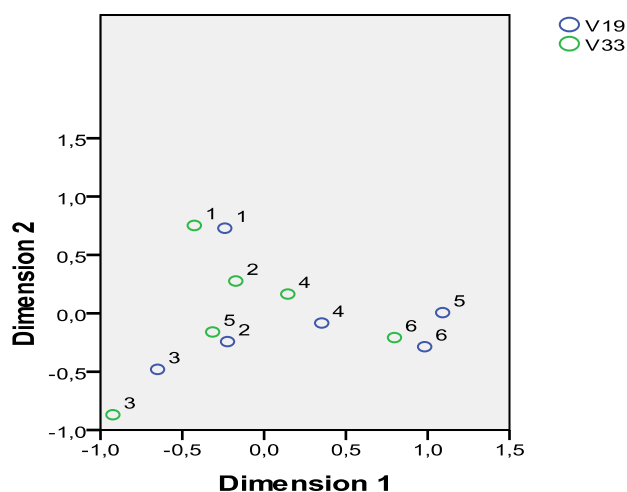


Tabla y Gráfico V.6.- Correspondencia entre los ítems: 4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física (V.19) & 18. Fútbol, fútbol sala (V.33)

Observamos, por los datos de la tabla, que no existe una correspondencia significativa entre los alumnos/as que afirman practicar en su tiempo libre juegos y deportes que han aprendido en las clases de Educación Física y los/as que indican practicar fútbol o fútbol-sala, lo que nos lleva a interpretar que, aquellos/as que realizan dicha actividad, la hacen porque les gusta.

V.7.- Correspondencia entre los ítems: 4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física & 20. Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...

19. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física	20. Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...							
	1	2	3	4	5	6	Totales	
	Totalmente en desacuerdo	47	12	20	21	15	16	131
	Casi nada de acuerdo	37	9	20	19	11	6	102
	Muy poco de acuerdo	34	16	15	17	14	9	105
	Un poco de acuerdo	28	20	11	11	9	8	87
	Bastante de acuerdo	10	3	12	7	6	4	42
	Totalmente de acuerdo	16	5	4	6	8	8	47
	Totales	172	65	82	81	63	51	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

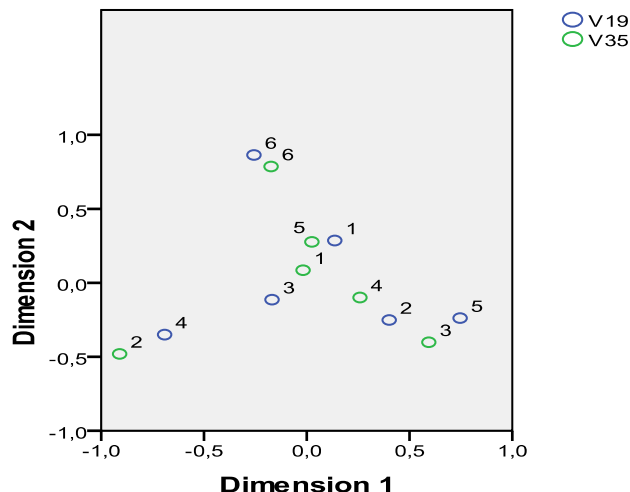


Tabla y Gráfico V.7.- Correspondencia entre los ítems: 4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física (V.19) & 20. Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic... (V.35)

Podemos comprobar cómo existe un bajo nivel de correspondencia entre las distintas opciones, lo que nos lleva a interpretar que el alumnado que indica que practica en su tiempo libre juegos y deportes que han aprendido en las clases de Educación Física, no realiza gimnasia rítmica, baile o aeróbic, pudiendo interpretarse que realizan dichas actividades porque les gustan.

V.8.- Correspondencia entre los ítems: 18. Fútbol, fútbol sala (V.33) & 26. Voleibol (V.41)

18. Fútbol, fútbol sala	26. Voleibol						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	35	9	13	6	11	10	84
Casi nada de acuerdo	13	7	8	10	3	4	45
Muy poco de acuerdo	8	9	7	7	17	8	56
Un poco de acuerdo	11	13	19	31	18	7	99
Bastante de acuerdo	17	12	15	18	19	11	92
Totalmente de acuerdo	25	17	14	27	24	31	138
Totales	109	67	76	99	92	71	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

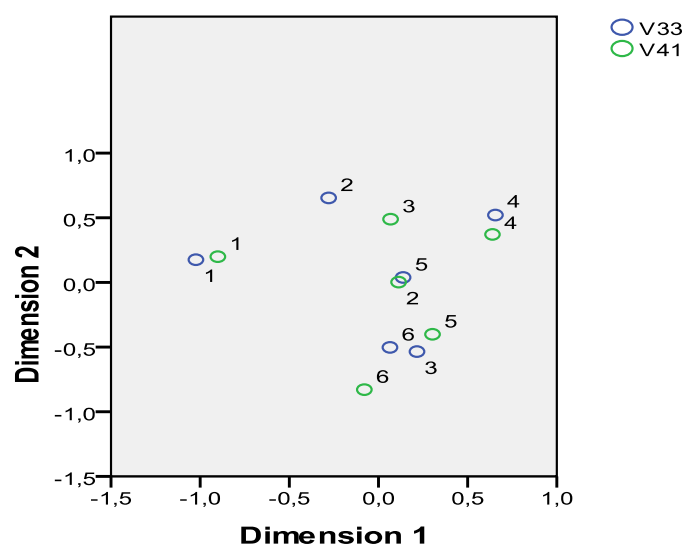


Tabla y Gráfico V.8.- Correspondencia entre los ítems: 18. Fútbol, fútbol sala (V.33) & 26. Voleibol (V.41)

Como comprobamos en el gráfico, hay escasa correspondencia entre las dos afirmaciones, con la excepción de las opciones de respuesta 1 y 4, lo que nos indica que, por norma general, aquellos alumnos/as que señalan el fútbol y el fútbol-sala, no lo hacen con el voleibol. Quizás las razones fundamentales de este hecho, sean las diferencias reglamentarias, de interacción con los oponentes y habilidades que requieren cada uno de los deportes.

V.9.- Correspondencia entre los ítems: 18. Fútbol, fútbol sala (V.33) & 20. Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic... (V.35)

	20. Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...						
18. Fútbol, fútbol sala	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	35	5	14	8	9	13	84
Casi nada de acuerdo	15	4	5	13	5	3	45
Muy poco de acuerdo	19	6	7	10	10	4	56
Un poco de acuerdo	29	13	22	18	10	7	99
Bastante de acuerdo	25	15	12	15	17	8	92
Totalmente de acuerdo	49	22	22	17	12	16	138
Totales	172	65	82	81	63	51	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

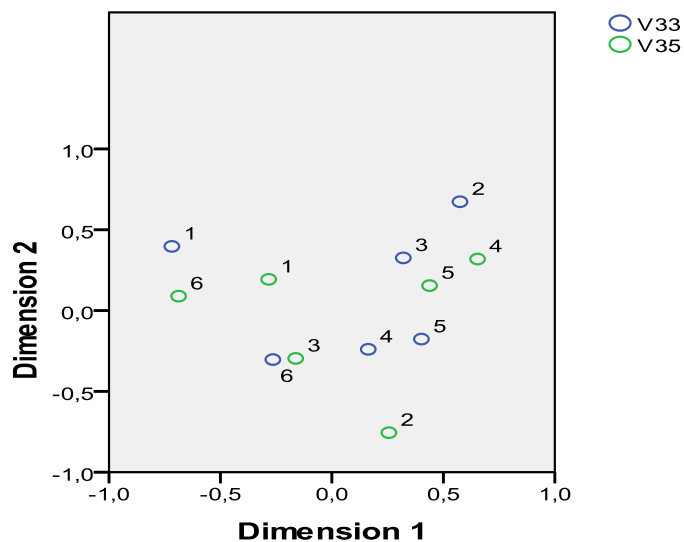


Tabla y Gráfico V.9.- Correspondencia entre los ítems: 18. Fútbol, fútbol sala (V.33) & 20. Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic... (V.35)

Comprobamos cómo no existe ninguna correspondencia entre el alumnado que afirma practicar fútbol o fútbol-sala, y los que realizan gimnasia rítmica, bailes o aeróbic. De este hecho podemos extraer que aún hoy día el alumnado asocia determinadas actividades deportivas a un género determinado.

V.10.- Correspondencia entre los ítems: 18. Fútbol, fútbol sala (V.33) & 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43)

18. Fútbol, fútbol sala (V.33)	28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43)						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	12	4	6	22	8	32	84
Casi nada de acuerdo	3	3	9	8	9	13	45
Muy poco de acuerdo	1	2	10	10	11	22	56
Un poco de acuerdo	9	1	14	15	28	32	99
Bastante de acuerdo	1	3	5	17	27	39	92
Totalmente de acuerdo	1	2	6	12	21	96	138
Totales	27	15	50	84	104	234	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

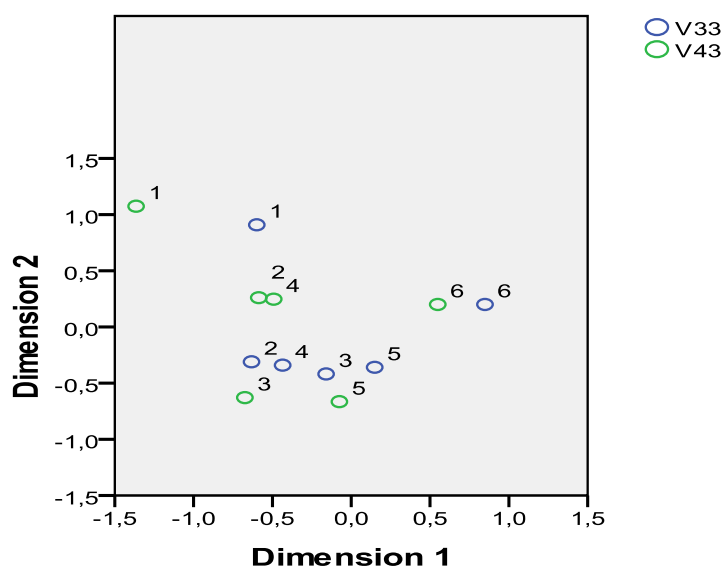


Tabla y Gráfico V.10.- Correspondencia entre los ítems: 18. Fútbol, fútbol sala (V.33) & 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43)

Encontramos correspondencia en las opciones “positivas”, sobre todo en las opciones 5 y 6 y menos en las opciones más alejadas, como la 1 y 2. Estos deportes son los más practicados en las clases de Educación Física, aunque en los últimos años otras corrientes más alternativas y funcionales están ocupando su lugar en el currículo.

V.11.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 46. Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis (V.61)

39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54)	46. Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis (V.61)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	6	5	4	2	2	2	21
Casi nada de acuerdo	7	3	9	3	0	1	23
Muy poco de acuerdo	2	17	33	23	10	5	90
Un poco de acuerdo	3	9	39	45	35	11	142
Bastante de acuerdo	1	12	20	30	55	18	136
Totalmente de acuerdo	0	4	7	20	33	38	102
Totales	19	50	112	123	135	75	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

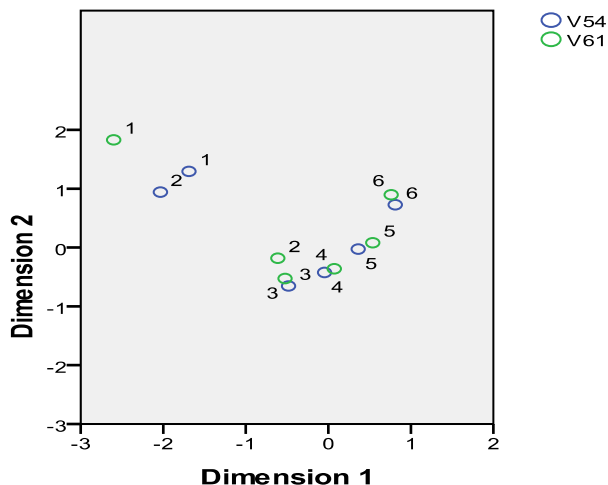


Tabla y Gráfico V.11.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 46. Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis (V.61)

Como podemos apreciar, existe una alta correspondencia en las valoraciones positivas, entre los alumnos/as que indican que les gustan los juegos y deportes que aprenden en el instituto, y los/as que indican divertirse en las clases de educación física, independientemente de cual sea el contenido, tema o deporte impartido. Podemos sacar la conclusión de que el alumnado tiene a nivel general una opinión positiva de las actividades que se realizan en las clases de Educación Física.

V.12.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 47. Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as (V.62)

39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54)	47. Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as (V.62)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	3	4	3	6	1	4	21
Casi nada de acuerdo	1	3	6	6	7	0	23
Muy poco de acuerdo	1	3	18	27	27	14	90
Un poco de acuerdo	1	5	16	45	43	32	142
Bastante de acuerdo	0	1	9	27	49	50	136
Totalmente de acuerdo	1	1	5	9	22	64	102
Totales	7	17	57	120	149	164	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

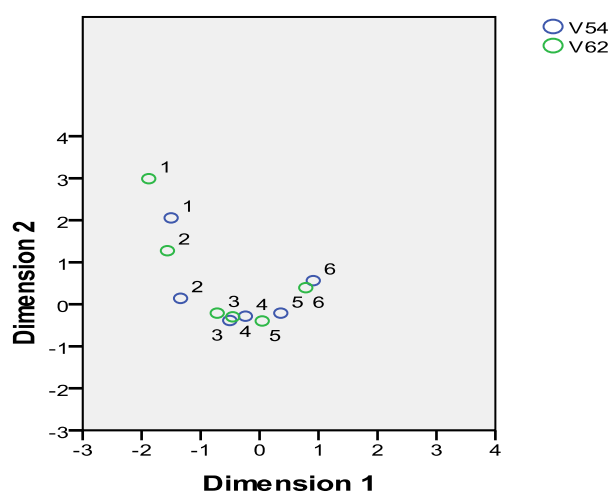


Tabla y Gráfico V.12.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 47. Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as (V.62)

En esta gráfica, comprobamos cómo existe una alta correspondencia entre los alumnos/as que indican que les gustan los juegos y deportes que aprenden en el instituto, y los/as que piensan que la práctica de juegos y deportes favorece el buen clima en clase y la convivencia con sus compañeros/as, por lo que podemos considerar el juego y el deporte como actividades que favorecen la convivencia y el buen clima de la clase.

V.13.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 48. La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as (V.63)

39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54)	48. La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as (V.63)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	2	5	4	3	2	5	21
Casi nada de acuerdo	4	2	6	8	2	1	23
Muy poco de acuerdo	1	5	24	24	24	12	90
Un poco de acuerdo	2	4	17	41	50	28	142
Bastante de acuerdo	2	1	15	22	48	48	136
Totalmente de acuerdo	2	1	3	9	22	65	102
Totales	13	18	69	107	148	159	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

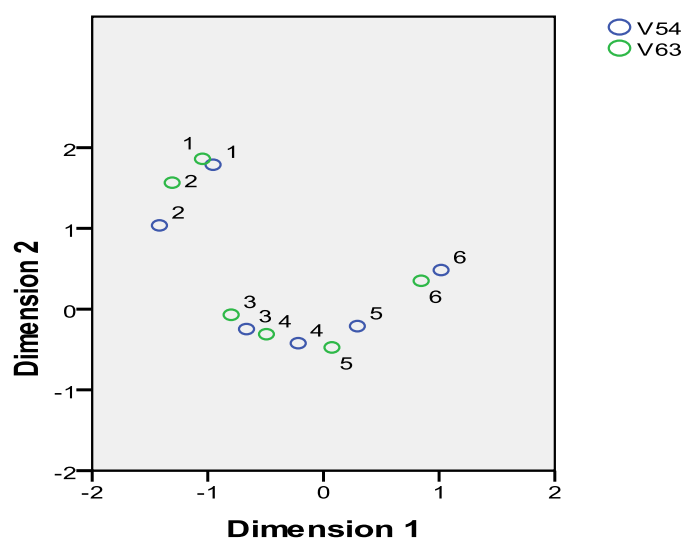


Tabla y Gráfico V.13.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 48. La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as (V.63)

Comprobamos en el análisis de correspondencias cómo el alumnado que afirma que le gustan los juegos y deportes que aprende en el instituto, también manifiesta llevarse mejor con sus compañeros/as gracias a la práctica de distintos juegos y deportes en clase de Educación Física. Esto evidencia el hecho de que si en clase se realizan actividades que sean del agrado de nuestro alumnado, se favorecerá un mejor clima de convivencia.

V.14.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 40. Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo (V.55)

39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54)	40. Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo (V.55)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	6	4	3	3	1	4	21
Casi nada de acuerdo	1	7	6	5	4	0	23
Muy poco de acuerdo	3	10	30	29	10	8	90
Un poco de acuerdo	5	4	25	64	32	12	142
Bastante de acuerdo	0	3	11	36	61	25	136
Totalmente de acuerdo	1	1	4	11	27	58	102
Totales	16	29	79	148	135	107	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

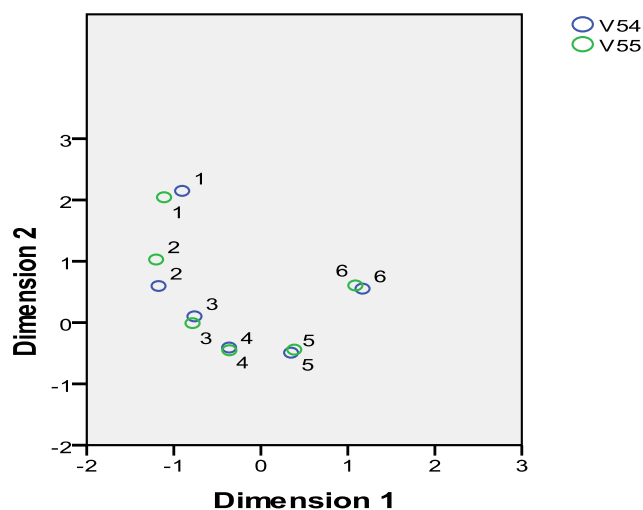


Tabla y Gráfico V.14.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 40. Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo (V.55)

En esta gráfica, comprobamos cómo existe una altísima correspondencia entre los alumnos/as que indican que le gustan los juegos y deportes que aprenden en el instituto, y los/as que indican que les gusta que las actividades deportivas propuestas en las clases de Educación Física sean competitivas. Este hecho es un fiel reflejo del carácter competitivo de la sociedad actual.

V.15.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 42. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez (V.57)

39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54)	42. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez (V.57)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	5	3	4	4	3	2	21
Casi nada de acuerdo	4	4	6	6	1	2	23
Muy poco de acuerdo	3	2	29	30	18	8	90
Un poco de acuerdo	4	4	25	50	44	15	142
Bastante de acuerdo	2	2	21	35	54	22	136
Totalmente de acuerdo	6	8	6	14	23	45	102
Totales	24	23	91	139	143	94	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

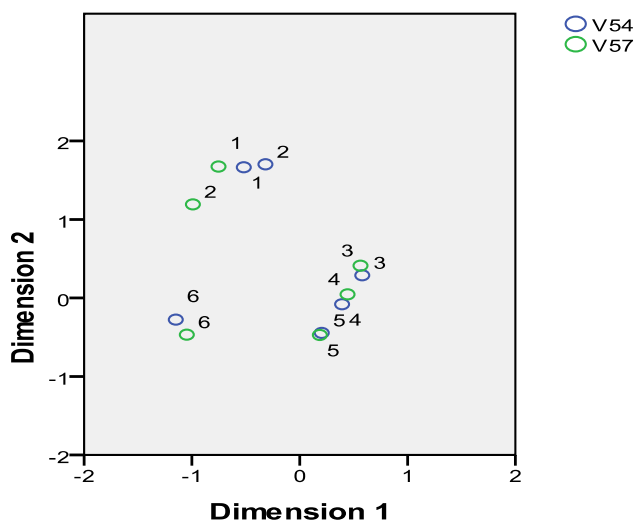


Tabla y Gráfico V.15.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 42. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez (V.57)

En este caso, comprobamos cómo existe correspondencia en todos los valores, a excepción del valor 2 (casi nada de acuerdo) entre el alumnado que indica que les gustan los juegos y deportes que aprenden en el instituto y los que afirman que aprenden con las actividades competitivas aspectos como respetar al árbitro o juez. Podemos concluir que al alumnado le gustan las actividades competitivas cuando éstas se utilizan para trabajar valores.

V.16.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 43. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario (V.58)

39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54)	43. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario (V.58)						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	2	6	5	3	2	3	21
Casi nada de acuerdo	1	5	7	4	5	1	23
Muy poco de acuerdo	1	4	24	28	19	14	90
Un poco de acuerdo	5	2	16	41	58	20	142
Bastante de acuerdo	0	7	17	30	54	28	136
Totalmente de acuerdo	4	4	5	11	25	53	102
Totales	13	28	74	117	163	119	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

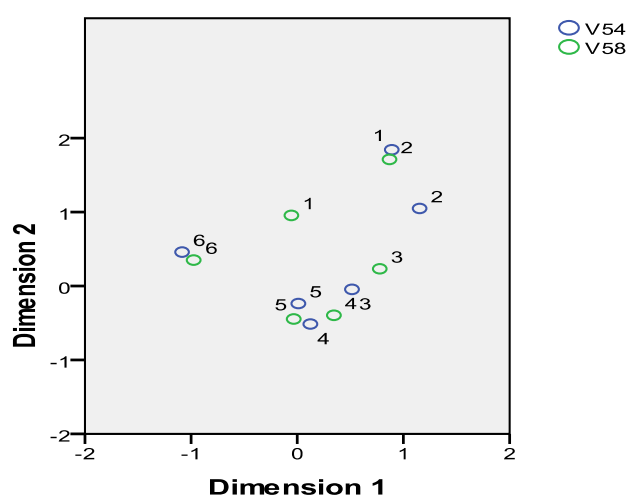


Tabla y Gráfico V.16.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 43. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario (V.58)

En el presente gráfico, podemos observar la correspondencia existente entre el alumnado que indica que les gustan los juegos y deportes que aprenden en el instituto y los que afirman que aprenden con las actividades competitivas aspectos como respetar al adversario, a excepción de los valores 1 y 2, cuyo nivel de correspondencia es muy bajo. Al igual que en el anterior análisis encontramos relación entre deporte competitivo y el trabajo en valores.

V.17.- Correspondencia entre los ítems: 6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física (V.21) & 54. Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física (V.69)

6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física (V.21)	54. Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física (V.69)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	2	1	2	0	3	3	11
Casi nada de acuerdo	1	0	5	6	4	1	17
Muy poco de acuerdo	3	5	13	10	13	5	49
Un poco de acuerdo	4	10	14	17	22	9	76
Bastante de acuerdo	3	8	18	48	51	34	162
Totalmente de acuerdo	6	8	13	28	53	91	199
Totales	19	32	65	109	146	143	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

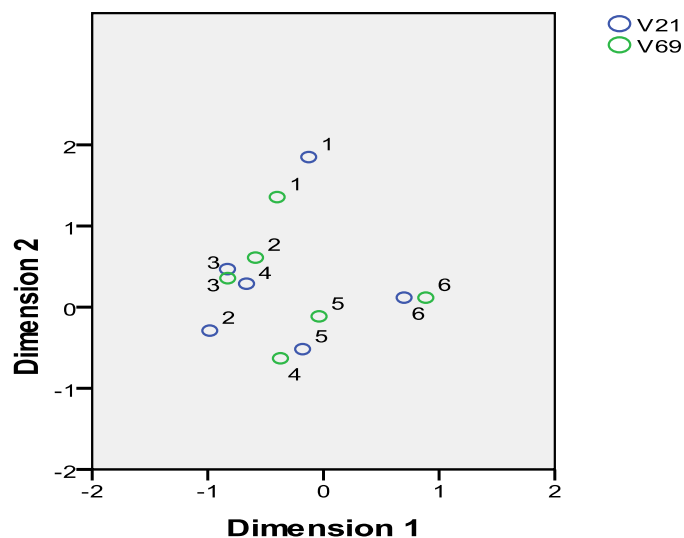


Tabla y Gráfico V.17.- Correspondencia entre los ítems: 6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física (V.21) & 54. Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física (V.69)

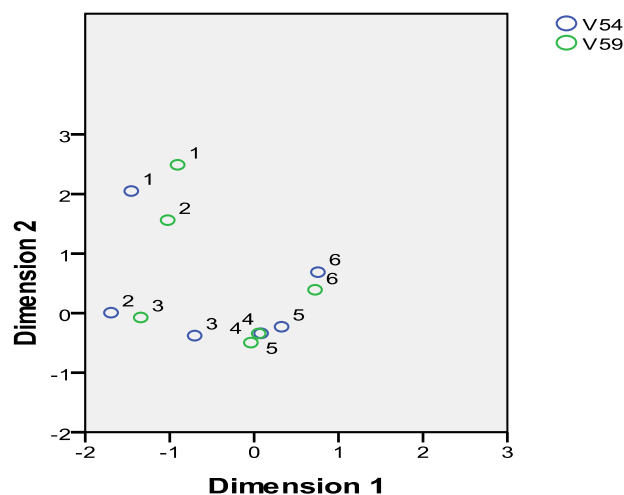
Por otro lado, en este caso comprobamos cómo existe correspondencia únicamente en los valores 3 y 6, entre los alumnos que indican que les resulta fácil comunicarse con sus profesores de Educación Física y los que afirman que ven a sus profesores justos a la hora de calificarles y ponerles la nota de Educación Física.

V.18.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 44. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as (V.59)

39. Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física (V.54)	44. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as (V.59)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	3	5	6	1	3	3	21
Casi nada de acuerdo	1	1	12	5	3	1	23
Muy poco de acuerdo	0	5	23	24	28	10	90
Un poco de acuerdo	2	2	13	46	43	36	142
Bastante de acuerdo	0	2	10	32	45	47	136
Totalmente de acuerdo	3	4	2	14	19	60	102
Totales	9	19	66	122	141	157	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization



V.18.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 44. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as (V.59)

Existe correspondencia en los valores positivos (4, 5 y 6) entre el alumnado al que le gusta los juegos y deportes que aprende en el instituto y los alumnos/as que afirman que aprenden con las actividades competitivas aspectos como valorar a los compañeros/as. Con lo que se confirma que es posible trabajar los valores a través de actividades basadas en la competición.

V.19.- 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 Instituto (V.70)

6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de E. 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 Instituto (V.70)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	3	5	6	1	3	3	21
Casi nada de acuerdo	1	1	12	5	3	1	23
Muy poco de acuerdo	0	5	23	24	28	10	90
Un poco de acuerdo	2	2	13	46	43	36	142
Bastante de acuerdo	0	2	10	32	45	47	136
Totalmente de acuerdo	3	4	2	14	19	60	102
Totales	9	19	66	122	141	157	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

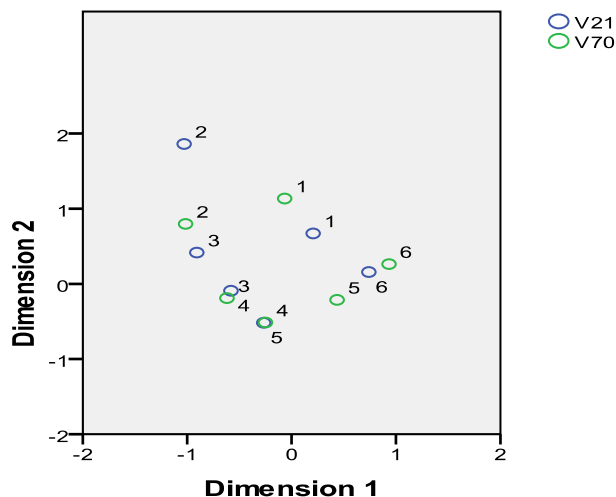


Tabla y Gráfico V.19.- Correspondencia entre los ítems: 6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física & 55. Mi relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Instituto (V.70)

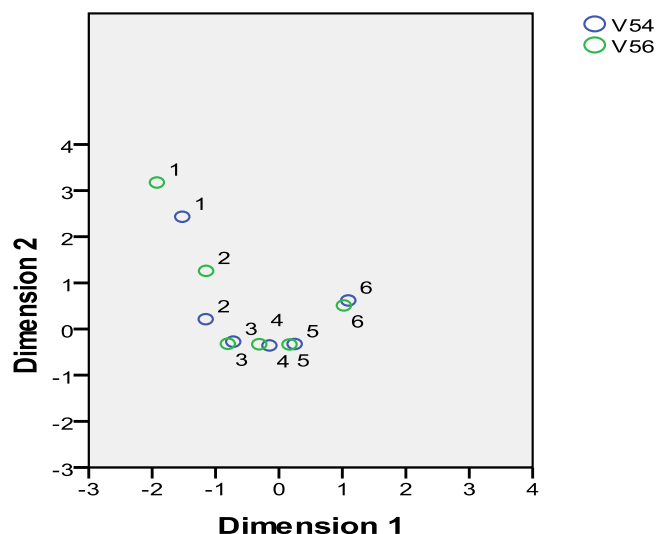
Observamos, por los datos de la tabla, que no existe una correspondencia significativa entre los alumnos/as que afirman tener una fácil comunicación con sus profesores/as de Educación Física y los que indican tener una relación más cercana con el profesorado de Educación Física en comparación con el resto de profesores del instituto.

V.20.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 41. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas (V.56)

39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54)	41. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas (V.56)						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	5	5	2	5	2	2	21
Casi nada de acuerdo	2	1	10	6	3	1	23
Muy poco de acuerdo	1	7	29	28	19	6	90
Un poco de acuerdo	1	3	22	54	40	22	142
Bastante de acuerdo	0	2	11	36	58	29	136
Totalmente de acuerdo	1	2	4	11	22	62	102
Totales	10	20	78	140	144	122	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization



V.20.- Correspondencia entre los ítems: 39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto (V.54) & 41. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas (V.56)

Por la distancia entre los puntos, apreciamos que son en las opciones más “positivas” (3, 4, 5 y 6) donde hay mayor correspondencia entre aquellos alumnos/as a los que les gustan los juegos y deportes que aprenden en el instituto y los que indican aprender aspectos como el cumplimiento de las reglas cuando realizan actividades competitivas.

V.21.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 29. Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...) (V.44)

28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)	29. Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...) (V.44)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	5	6	4	5	4	3	27
Casi nada de acuerdo	6	2	0	3	2	2	15
Muy poco de acuerdo	5	6	14	16	6	3	50
Un poco de acuerdo	4	7	21	23	15	14	84
Bastante de acuerdo	2	2	19	26	39	16	104
Totalmente de acuerdo	7	3	22	34	60	108	234
Totales	29	26	80	107	126	146	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

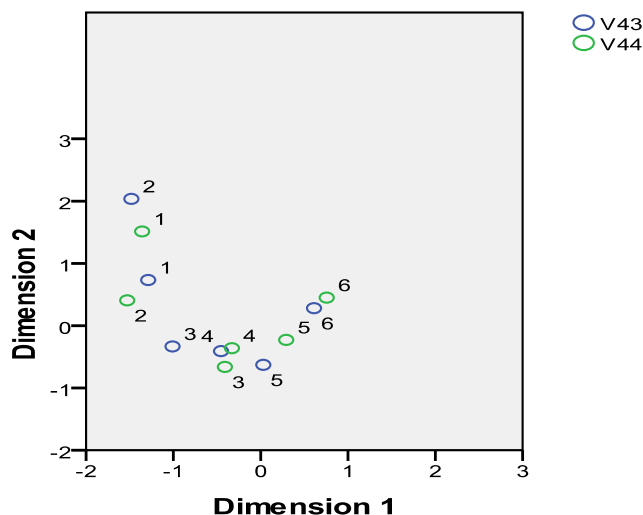


Tabla y Gráfico V.21.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 29. Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...) (V.44)

Comprobamos que no existe correspondencia general entre el alumnado que señala los deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol,...), y los que lo hacen sobre los deportes de raqueta como el bádminton, tenis, palas. Quizás las razones radiquen en las diferencias técnicas organizativas y reglamentarias de las distintas modalidades propuestas.

V.22.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 30. Deportes de oposición (judo, kárate...) (V.45)

28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)	30. Deportes de oposición (judo, kárate...) (V.45)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	14	5	2	2	2	2	27
Casi nada de acuerdo	7	2	1	2	1	2	15
Muy poco de acuerdo	23	6	8	9	2	2	50
Un poco de acuerdo	27	15	10	13	8	11	84
Bastante de acuerdo	31	24	13	12	17	7	104
Totalmente de acuerdo	83	29	26	29	22	45	234
Totales	185	81	60	67	52	69	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

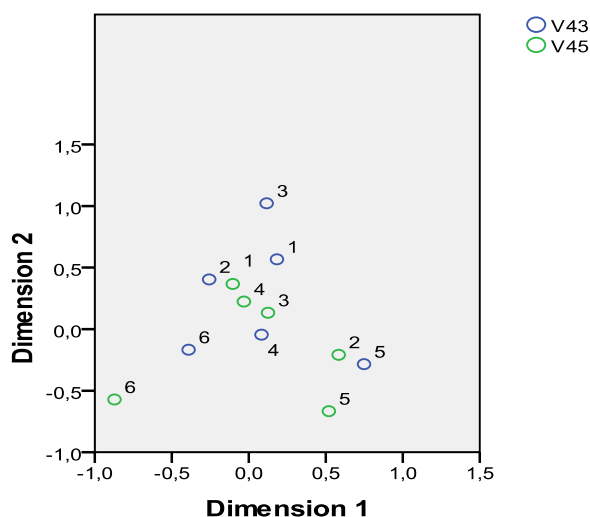


Tabla y Gráfico V.22.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 30. Deportes de oposición (judo, kárate...) (V.45)

En el presente gráfico, podemos comprobar la escasa correspondencia entre el alumnado que señala los deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol,...), y los que lo hacen sobre los deportes de oposición como el judo o kárate. Esto puede estar provocado porque los deportes de lucha tienen unas características muy específicas, y diferentes al resto de los deportes.

V.23.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 31. Deportes individuales (atletismo...) (V.46)

28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)	31. Deportes individuales (atletismo...) (V.46)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	14	5	2	2	2	2	27
Casi nada de acuerdo	7	2	1	2	1	2	15
Muy poco de acuerdo	23	6	8	9	2	2	50
Un poco de acuerdo	27	15	10	13	8	11	84
Bastante de acuerdo	31	24	13	12	17	7	104
Totalmente de acuerdo	83	29	26	29	22	45	234
Totales	185	81	60	67	52	69	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

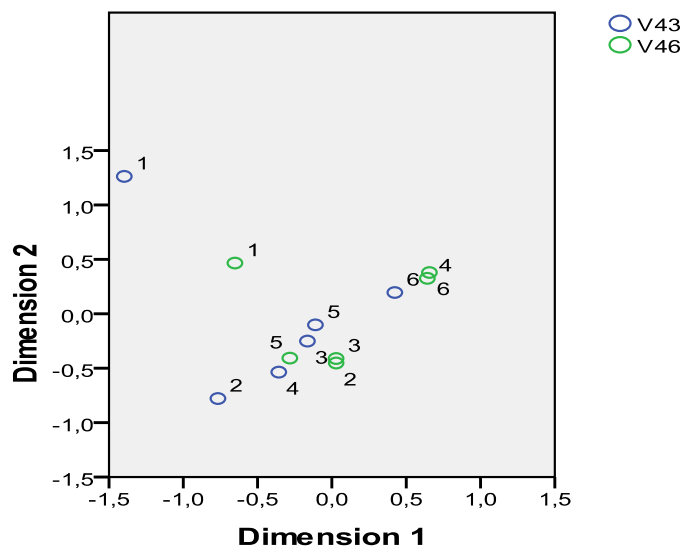


Tabla y Gráfico V.23.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 31. Deportes individuales (atletismo...) (V.46)

Puede ser de gran interés resaltar que no existe correspondencia con el alumnado que señala los deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol,...), y los que lo hacen sobre los deportes individuales como el atletismo. Esto puede ser debido a que, dependiendo de las características de los sujetos, éstos se decantan por practicar deportes colectivos o individuales.

V.24.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 32. Deportes no habituales (hókey, béisbol, rugby...) (V.47)

28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)	32. Deportes no habituales (hókey, béisbol, rugby...) (V.46)					
	1	2	3	4	5	Totales
Totalmente en desacuerdo	11	7	1	0	5	27
Casi nada de acuerdo	6	2	3	2	0	15
Muy poco de acuerdo	15	8	13	5	5	50
Un poco de acuerdo	16	16	12	20	10	84
Bastante de acuerdo	16	17	6	28	25	104
Totalmente de acuerdo	41	21	38	39	46	234
Totales	105	71	73	94	91	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

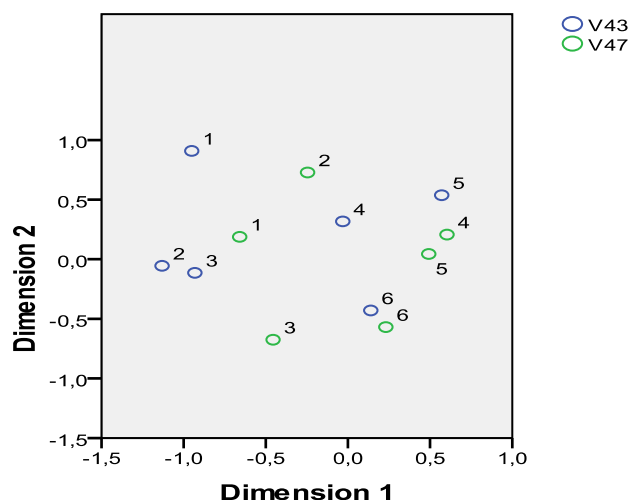


Tabla y Gráfico V.24.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 32. Deportes no habituales (hókey, béisbol, rugby...) (V.47)

Del mismo modo, podemos destacar la escasa correspondencia entre el alumnado que señala los deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol,...), y los que lo hacen sobre los deportes no habituales como el hókey, béisbol y rugby. Una de las causas de esta baja correspondencia puede ser el menor conocimiento que tiene el alumnado sobre los deportes no habituales.

V.25.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 33. Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...) (V.48)

28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)	33. Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...) (V.48)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	1	3	4	4	8	7	27
Casi nada de acuerdo	3	3	3	0	1	5	15
Muy poco de acuerdo	6	2	11	5	14	12	50
Un poco de acuerdo	17	6	8	17	11	25	84
Bastante de acuerdo	30	17	10	8	17	22	104
Totalmente de acuerdo	90	32	26	21	19	46	234
Totales	147	63	62	55	70	117	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

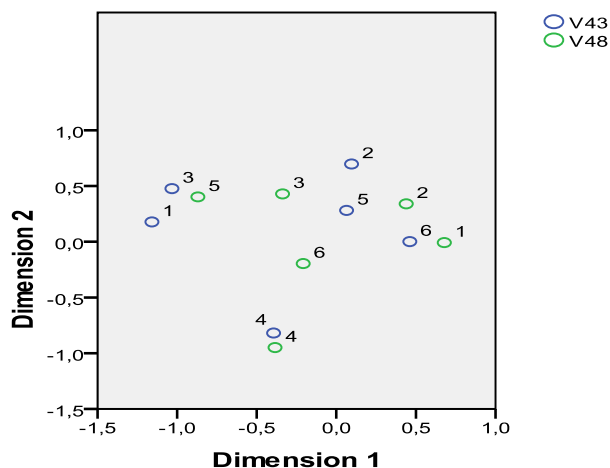


Tabla y Gráfico V.25.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 33. Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...) (V.48)

Observamos, por los datos de la tabla, que no existe una correspondencia significativa, a excepción del valor 4, entre los alumnos/as que señalan los deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol,...), y los que lo hacen sobre los juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia en sus distintas modalidades.

V.26.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 34. Juegos en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...) (V.49)

28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)	34. Juegos en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...) (V.49)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	4	2	8	3	3	7	27
Casi nada de acuerdo	2	1	3	2	3	4	15
Muy poco de acuerdo	7	3	14	8	11	7	50
Un poco de acuerdo	6	11	17	17	17	16	84
Bastante de acuerdo	9	15	21	18	21	20	104
Totalmente de acuerdo	37	22	39	38	28	70	234
Totales	65	54	102	86	83	124	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

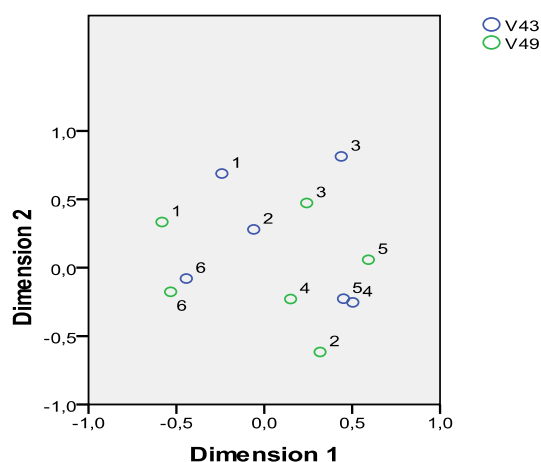


Tabla y Gráfico V.26.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 34. Juegos en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...) (V.49)

Podemos comprobar cómo existe un bajo nivel de correspondencia entre las distintas opciones, lo que nos lleva a interpretar que el alumnado que indica los deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol,...), no lo hace del mismo modo respecto a los Juegos en la Naturaleza en el Centro, como la escalada o la orientación. Esto puede ser debido a la menor frecuencia de realización de las actividades de escalada y orientación en los centros educativos.

V.27.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 35. Juegos Tradicionales y Populares (V.50)

28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)	35. Juegos Tradicionales y Populares (V.50)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	2	4	8	4	5	4	27
Casi nada de acuerdo	2	3	2	5	2	1	15
Muy poco de acuerdo	5	3	12	12	15	3	50
Un poco de acuerdo	6	12	22	20	10	14	84
Bastante de acuerdo	13	14	28	23	13	13	104
Totalmente de acuerdo	36	35	48	44	34	37	234
Totales	64	71	120	108	79	72	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

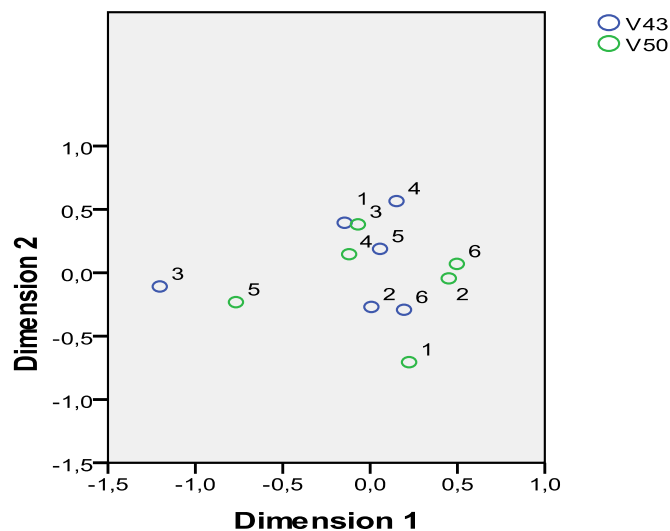


Tabla y Gráfico V.27.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) (V.43) & 35. Juegos Tradicionales y Populares (V.50)

Comprobamos que no existe correspondencia general entre el alumnado que señala los deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol,...), y los que lo hacen sobre los Juegos Tradicionales y Populares. Del mismo modo que en el análisis anterior, ésto puede ser debido a la menor frecuencia de realización de las actividades de juegos tradicionales y populares en los centros educativos

V.28.- Correspondencia entre los ítems: 40. Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo (V.55) & 35. Juegos Tradicionales y Populares (V.50)

40. Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo (V.55)	35. Juegos Tradicionales y Populares (V.50)						
	1	2	3	4	5	6	Totales
Totalmente en desacuerdo	5	0	3	2	3	3	16
Casi nada de acuerdo	6	2	8	5	6	2	29
Muy poco de acuerdo	11	12	18	26	7	5	79
Un poco de acuerdo	20	24	40	39	11	14	148
Bastante de acuerdo	8	24	27	19	36	21	135
Totalmente de acuerdo	14	9	24	17	16	27	107
Totales	64	71	120	108	79	72	514

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

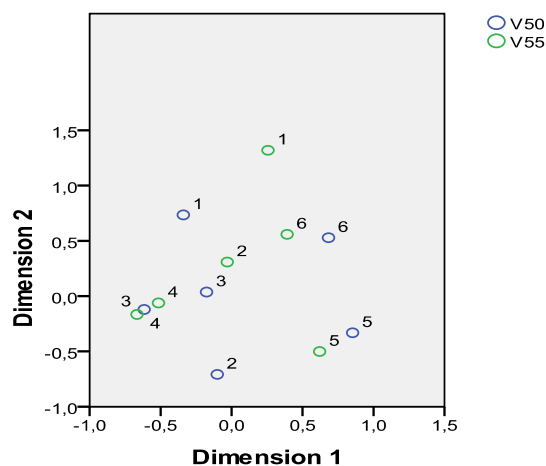


Tabla y Gráfico V.28.- Correspondencia entre los ítems: 40. Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo (V.55) & 35. Juegos Tradicionales y Populares (V.50)

Observamos, por los datos de la tabla, que no existe una correspondencia significativa entre los alumnos que afirman que les gustan que las actividades deportivas propuestas por su profesorado en Educación Física tengan un carácter competitivo, y los que señalan los Juegos Tradicionales y Populares.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN REALIZADO CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS CENTROS DE LA COMARCA

SUMARIO DEL CAPÍTULO V

ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS CENTROS DE LA COMARCA

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES (FDP)

1.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO (FIP)

1.1.1.- Ninguna formación inicial (NFI)

1.1.2.- Formación inicial implícita (FII)

1.1.2.1.- A través del curriculum (FEC)

1.1.3.- Formación inicial explícita (FIE)

1.1.3.1.- A través del profesorado y los contenidos (FEP)

1.2.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO (FPP)

1.2.1.- Formación permanente vertical (FPV)

1.2.2.- Formación permanente horizontal (FPH)

1.2.3.- Formación a través de la Autoformación (FAU)

1.2.3.1.- La propia experiencia (FPE)

1.2.3.2.- Lecturas, reflexión (FAC)

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS POR EL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES

2.1.- ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES APRENDIDAS DURANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA (EIA)

2.1.- Escasos conocimientos sobre estrategias y técnicas para transmitir valores (ECO)

2.2.- Conocimientos más teóricos que prácticos (CTE)

2.3.- Estrategias y técnicas aprendidas en la formación inicial universitaria (EFI)

2.2.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y HERRAMIENTAS ACTUALES PARA EL TRABAJO A NIVEL ACTITUDINAL (EHA)

2.2.1.- Modelado (MOD)

- 2.2.2.- Refuerzo (REF)
- 2.2.3.- Motivación y Participación (MOT)
- 2.2.4.- Tareas Vivenciadas (TVI)
- 2.2.5.- Trabajo en Grupo (TGR)
- 2.2.6.- Reflexión en la acción (RAC)
- 2.2.7.- Clarificación de valores (CVA)

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y NORMAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (VPE)

3.1.- IMPORTANCIA DE LOS VALORES Y ACTITUDES PARA EL PROFESORADO (IAP).

- 3.1.1.- Importancia creciente de los valores y actitudes éticas (ICR)
- 3.1.2.- Potencial de la Educación Física para transmitir valores

3.2.- EVALUACIÓN DE ACTITUDES Y VALORES POR EL PROFESORADO (EAP)

3.3.- JERARQUIZACIÓN DE VALORES PRIORITARIOS A TRANSMITIR POR EL PROFESORADO (JVT).

3.4.- PROBLEMAS EN LA ADQUISICIÓN DE VALORES E INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN SECUNDARIA (PES)

- 3.4.1.- Déficit actitudinales del alumnado actual de ESO (DAA)
- 3.4.2.- Influencia de los agentes de socialización en la adquisición y transmisión de valores (IEP)
 - 3.4.2.1.- Importancia de la familia (IFA)
 - 3.4.2.2.- Los centros educativos (ICE)
 - 3.4.2.3.- El entorno sociocultural. La comunidad (IEN)
 - 3.4.2.4.- Los medios de comunicación (IMC)

3.5.- PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN VALORES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (PME)

- 3.5.1.- Pararse y tomar conciencia (PTC)
- 3.5.2.- Mayor implicación del profesorado (MIP)
- 3.5.3.- Escuelas de Padres y Madres (RPA)
- 3.5.4.- Adecuación del Sistema Educativo a las nuevas demandas sociales (RSE)
- 3.5.5.- Evaluación del profesorado (EPR)

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4.- ENSEÑANZA EN VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DE JUEGOS Y DEPORTES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (JDE)

4.1.- CONTENIDOS ESPECÍFICOS, DENTRO DE LOS JUEGOS Y DEPORTES, QUE PRIMAN EL DESARROLLO DE VALORES (CPV)

4.1.1.- No depende del contenido a impartir (NDC)

4.1.2.- Sí depende del contenido a impartir (SDC)

4.2.- JUEGOS Y DEPORTES QUE IMPARTE EL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (JDE)

4.2.1.- Juegos (JUE)

4.2.2.- Juegos y Deportes Alternativos (JDA)

4.2.3.- Deportes Individuales (DIN)

4.2.4.- Deportes de Adversario (DAD)

4.2.5.- Deportes Colectivos (DCO)

4.2.6.- Juegos y Deportes en el Medio Natural (AMN)

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: EL CLIMA DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN LA PRÁCTICA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES

5.1.- EL CLIMA DE CLASE EN EDUCACIÓN FÍSICA (CCL)

5.2.- MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA LOS JUEGOS Y DEPORTES (MAJ)

5.2.1.- Alumnado motivado por la práctica de los juegos y deportes (AMJ)

5.2.2.- Alumnado desmotivados por la práctica de juegos y deportes (ADJ)

5.2.3.- Estrategias de mejora de la motivación (EMM)

“Socialmente se acepta sin discusiones que el deporte es un medio extraordinario para colaborar en la educación de los jóvenes. Si bien esto puede tener su parte de razón, nosotros como educadores tendremos que profundizar mucho más con objeto de actuar adecuadamente.

F. J. GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA (2006).

El Grupo de Discusión de Profesores de Educación Física de segundo ciclo de Educación Secundaria de centros escolares de la comarca de Estepa (Sevilla), es un instrumento reflexivo y de análisis, en el que expresamos los pensamientos y las creencias del profesorado participante, así como las interpretaciones que le han generado a la investigadora las opiniones vertidas en los diferentes campos en los que hemos dividido el análisis cualitativo del discurso (Rodríguez, Gil y García, 1996; Torres Campos, 2008; Posadas, 2009; Gutiérrez Ponce, 2010; Ovalle, 2011).

En todo análisis cualitativo (Marcelo, 1991; Torres Campos, 2008; Posadas, 2009; Gutiérrez Ponce, 2010; Ovalle, 2011; Fuentes, 2011; Benjumea, 2011), consideran que la tarea principal consiste en dar sentido a los datos, reducir las descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo... que convierten los datos textuales del investigador 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 Regalado, 2007; Torres Campos, 2008; Posadas 2009; Gutiérrez Ponce, 2010; Ovalle, 2011; Fuentes, 2011; Benjumea, 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 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 Nvivo 8. Al final aparecerá un código¹ de referencia que indicará la entrevista que corresponde, 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.

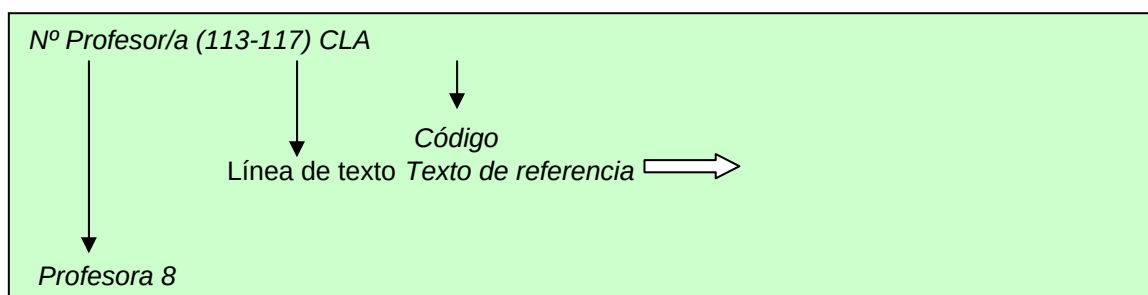


Tabla V.1.- Referencias textos Nvivo 8.

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).

El desarrollo del Grupo de Discusión con el profesorado de Educación Física de los centros de la Comarca de Estepa, comenzó con una breve introducción por parte del moderador, investigador del Grupo HUM-727 *“Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física”*.

El Grupo de Discusión se realizó el jueves día 3 de noviembre de 2011 en el aula 4 del IES *“Pintor José María Fernández”* de Antequera (Málaga). El debate comenzó a las 16.30 horas y finalizó a las 18.15 horas. Participaron 8 profesores, 5 hombres y 3 mujeres.

La composición del Grupo de profesores/as, así como su procedencia, aparecen reflejadas en el siguiente cuadro:

Identificación	Procedencia	Centro de Formación Inicial	Años de experiencia
Profesora 1	Centro Público de ESO	Universidad de Granada	8
Profesor 2	Centro Público de ESO	Universidad de Granada	6
Profesor 3	Centro Público de ESO	Universidad de Granada	10
Profesor 4	Centro Público de ESO	Universidad de Granada	8
Profesora 5	Centro Público de ESO	Universidad de Granada	11
Profesor 6	Centro Publico de ESO	Universidad de Granada	10
Profesor 7	Centro Público de ESO	Universidad Politécnica de Madrid	40
Profesora 8	Centro Público de ESO	Universidad Politécnica de Madrid	30

Tabla V.2.- Identificación del profesorado participante en el Grupo de Discusión

Del análisis de los discursos del Grupo de Discusión hemos establecido los siguientes campos para su análisis:

- 1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES (FDP)
- 2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS POR EL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES
- 3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y NORMAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (VPE)

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: ENSEÑANZA EN VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DE JUEGOS Y DEPORTES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (JDE)

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5.- EL CLIMA DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN LA PRÁCTICA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES

El desarrollo de la sesión, así como su análisis fue como sigue:

- Presentación del trabajo por parte del moderador, incidiendo en los objetivos que se pretenden alcanzar en la sesión de trabajo y dictando las instrucciones pertinentes para el buen desarrollo de la conversación.
- Desarrollo de la sesión: en un clima de completa cooperación y respetando el orden de palabra, los profesores y profesoras van reflejando todas las opiniones, acuerdos y desacuerdos respecto a las cuestiones planteadas por el moderador.
- Después del desarrollo de la sesión y una vez realizada la transcripción, la codificación y el análisis correspondiente, pasamos a exponer el resumen obtenido de la información, así como la discusión que podemos inferir de la misma, teniendo en cuenta otros trabajos de índole nacional e internacional que han tratado el mismo objeto de estudio.

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES

“La formación del profesorado constituye en la actualidad una de las prioridades de la política educativa en la Comunidad Europea. Una prioridad que se ha visto motivada, entre otros factores, por el debate sobre las relaciones entre la formación del profesorado, la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje de los alumnos y las alumnas”.
J. L. HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (2010).

Las instituciones escolares y las políticas educativas deben responder a las necesidades reales de los sujetos objetos de la formación educativa. Dentro de estas necesidades está la de tener un profesorado capaz de adaptarse a los cambios, formado para responder a las demandas de su alumnado, capacitados para desarrollar en los jóvenes las competencias que éstos deben adquirir a lo largo de su etapa educativa y que les permitirá, en el futuro acceder tanto a la enseñanza superior como al mundo laboral (Márquez Aragonés, 2009).

El profesorado que se está formando en el momento actual, se va a encontrar con un alumnado que pertenece 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 (Buxarraís, 1997).

El estudio de los valores de los futuros educadores, su fuerza, jerarquía y evolución, así como el desarrollo del valor de la afectividad en ellos, son datos de suma importancia para el profesorado de todo centro educativo, pues le permite mejorar la relación educativa, decidir la metodología más idónea, así como la selección de los contenidos de la enseñanza, ofreciendo un lugar de primacía a aquellos factores relacionados con la afectividad. De interés además para los alumnos que viven, a veces, inconscientemente un conjunto de valores emergentes, ajenos a la reflexión y a la crítica. Y, por último, para las instituciones relacionadas con la formación de futuros educadores y ciudadanos, que deben orientar con más frecuencia, las actividades previamente planificadas, con un conocimiento más exacto de cuáles son los intereses y prioridades de sus destinatarios (Álvarez Rodríguez, 2007).

En este campo pretendemos conocer cómo 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 Secundaria. 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 PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES			CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO (FIP)	1.1.1.- Ninguna formación inicial		NFI
		1.1.2.- Formación inicial implícita	1.1.2.1.- A través del currículum	FIC
		1.1.3.- Formación inicial explícita	1.1.3.1.- A través del profesorado y los contenidos	FEP
	1.2. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO (FPP)	1.2.1.- Formación permanente vertical		FPV
		1.2.2.- Formación permanente horizontal		FPH
		1.2.3.- Formación a través de actividades de autoformación	1.2.3.1.- La propia experiencia	FPE
			1.2.3.2.- Lecturas, reflexión	FAT

Tabla. V.3.- Categorías del Campo 1: Formación inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria 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 deportes del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria en la Comarca de Estepa. La primera pregunta obligada sería: ¿Recibisteis formación en valores y actitudes éticas durante vuestra formación inicial? Podéis comenzar a dar vuestras opiniones”*.

1.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO (FIP)

El papel de la educación en valores, será la de conjugar dos planteamientos básicos: por un lado, el desarrollo personal e integral de los alumnos, capacitándolos para que puedan comprender y explicar, razonada y críticamente la realidad en la que viven; y participar activamente en los procesos de transformación que puedan generar. Por otro, incidir e intervenir

en el proceso evolutivo ético y moral del alumnado; es decir, en el desarrollo de los valores básicos de esta sociedad, permitiéndoles hacer una lectura más crítica de dicha sociedad y ayudándoles a diseñar sus propios planteamientos.

Uno de los problemas que se encuentra el profesional del área de Educación Física, dice González Segura (2006) es conocer en qué aspectos del alumno puede influir dado que la educación, hoy en día, pretende una formación global, relativa a conocimientos, procedimientos y actitudes. Por tanto, es necesaria una educación moral del alumno, siendo el profesor de Educación Física uno de los mayores afectados por esta educación, por lo que no le falta fundamentación al hecho de considerar a la disciplina como un instrumento tanto transmisor como hacedor de valores.

El profesorado participante señala de manera mayoritaria, que durante su formación inicial o no recibió ningún tipo de información referida a como transmitir valores y actitudes éticas en sus clases de Educación Física o fue algo escasa, por lo que en la actualidad se plantean problemas por resolver.

1.1.1. - Ninguna formación inicial (NFI)

Parte del profesorado plantea la inexistente formación específica en éste ámbito de la educación, al no tener asignaturas durante su formación específicamente orientadas a la educación en valores.

*Yo personalmente, no recibí ninguna formación específica de éste tipo.
Profesora 1 (014) NFI*

*Bueno, no recibí ninguna formación específica, aunque sí que a través del currículo oculto algunos profesores transmitían valores.
Profesora 8 (1015-1016)*

Compartimos totalmente la opinión de 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”.*

1.1.2.- Alguna formación inicial implícita (FII)

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.

A la hora de exponer un reglamento, regla...creo que ya expones un valor.
Profesor 2 (113-114) FII

En el desarrollo de las materias, en el fondo siempre había un enfoque hacia valores, aunque los profesores no eran del todo conscientes de que lo estaban haciendo hacia dicho enfoque, ni era tan palpable.
Profesor 6 (038-040) FII

En mi caso yo no recuerdo que me hicieran hincapié en valores, quizá esporádicamente algún profesor, pero no ciñéndose al tema de los valores como algo específico.
Profesor 4 (023-025) FII

Coincidimos con Torres Guerrero (2002), cuando manifiesta que “*la actividad físico-deportiva en sí misma y si la analizamos desde una perspectiva estructural, no es más que el dominio de unas 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 sí 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*”.

1.1.2.1.- Formación inicial a través de currículum oculto (FEC)

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). Se expresan opiniones por parte del profesorado en las que queda de manifiesto la influencia del currículo oculto del profesorado universitario sobre los futuros profesores de Educación Secundaria.

Sí, es verdad que cada uno de mis profesores, a su modo, lo hizo de forma intrínseca, a través del currículum oculto. Me llevé algo de cada uno de mis profesores, más que por el propio contenido de la asignatura.

Profesor 1 (015-018) FIC

A través de un currículum oculto se introducían y adquirían esos valores.

Profesora 5 (028-029) FIC

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.

1.1.3.- Formación inicial explícita (FIE)

Educación y valores, en cuanto que son inseparables, configuran una misma panorámica en la que en sociedades plurales y multiculturales, precisa de un consenso entre realidades valiosas para poder establecer los fines. Determinar finalidades, es ofrecer modelos educativos que conformen los diversos patrones sociales que configuren nuestro entorno y donde tengan cabida el conjunto de posibilidades axiológicas de la sociedad y las dimensiones de la persona: física, afectiva, intelectual, social...Con ello se facilita a la persona la elección y preferencia, es decir, la posibilidad de decidir libremente porque, si no hay libertad, la persona no ha asumido realmente los valores.

En el transcurso de la discusión aparecen opiniones expresadas por el profesorado en las que señalan que recibieron de manera explícita algunas enseñanzas sobre cómo transmitir valores.

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”.

1.1.3.1.- A través del profesor y de los contenidos (FEP)

Para algunos de los profesores/as del Grupo de Discusión, son los propios profesores y los contenidos que imparten, los aspectos que influyen en la adquisición de valores, y no por sí mismos vienen los valores incluidos en el propio juego y deporte practicado.

El deporte no lleva implícito una carga de valores por sí mismo. Hay que saber transmitirlos. El análisis estructural de cada deporte se basa en otros aspectos: técnica, táctica, condición física, psicológicos, beneficios para la salud etc... pero ninguna intencionalidad de cambiar actitudinalmente a la persona.

Profesor 7 (068-072) FEP

Yo los recuerdo más dedicados a técnica, táctica, contenidos conceptuales y procedimentales.

Profesora 5 (027) FEP

Yo, creo recordar sólo el intento del profesor por diferenciar chicos y chicas, grupos mixtos, y poco más que eso en cuanto a juegos y deportes.

Profesor 3 (020-021) FEP

...pero no era de forma sistemática ni dentro de su currículum, sino a través de los deportes que explicaban. Transmitían según su forma de ser. A través del propio clima que generaban en clase, si tenían ganas de hacer cosas nuevas, calaban en la gente, si era un buen tutor, si era dialogante, transmitía valores, pero no realmente dentro de su currículum había un apartado específico para transmitir valores.

Profesor 7 (031-036) FEP

El tipo de profesorado que demanda la sociedad del cambio, del individualismo, del poder del mercado, no se ajusta a estos parámetros de una educación en valores, de una formación reflexiva, democrática e inclusiva, y es que *“enseñar bien no se reduce a ser eficiente, adquirir competencia, dominar las técnicas y poseer los conocimientos indicados. La buena enseñanza también implica un trabajo emocional”* (Hargreaves, 2003). Se necesita para ello una redefinición del papel del profesorado y su formación guiándola hasta un aprendizaje más profundo de la profesión e integral, que incluya el componente emocional o como señala Hargreaves (2003), *“volver a ponerle el corazón a la formación, elementos imprescindibles a la hora de llevar a cabo cualquier tipo de mejora que se pretenda relevante, duradera, sostenible”*.

1.2.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO (FPP)

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.

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.

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.

1.2.1.- Formación permanente vertical (FPV)

La formación permanente que debe recibir el docente debe aspirar a que éste 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).

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.

...al principio, asistí a algunos cursos del CEP.
Profesor 6 (102) FPV

A mí las jornadas, me han parecido pérdida de tiempo, por no poder aplicarlas en la realidad con mi alumnado, al ser poco prácticas. En la realidad no es fácil aplicarlas, la teoría queda muy bien.
Profesor 3 (098-100) FPV

Yo creo que me he inclinado en los primeros años de esta profesión, a aprender demasiado en cursos sobre conceptos y contenidos y creo que no he tenido formación en valores ni nada relacionado con este tema. Quizá tampoco se oferta tanto. No he asistido a cursos de este tipo.
Profesora 1 (107-110) FPV

Yo, quizá asistí más a cursos de formación sobre contenidos en los que me sentía perdido, pero a nivel de valores nada.
Profesor 2 (112-113) FPV

1.2.2.- FORMACIÓN PERMANENTE HORIZONTAL (FPH).

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. Este tipo de formación permanente plantea 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.

El trabajo colaborativo en grupos de trabajo y en seminarios de profesores se muestran como estrategias de formación permanente apreciadas

por el profesorado, por la posibilidad que tiene de contrastar experiencias, por considerarlas útiles y con posibilidad de adaptarlas a su contexto.

El profesorado del Grupo de Discusión, manifiesta no participar excesivamente en este tipo de agrupamientos, pero los considera necesarios y muy formativos.

Es importante el reunirse los profesores de vez en cuando para puestas en común. La fórmula la sabemos pero falta la praxis. Creemos que nuestra misión termina.

Profesor 7 (267-269) FPH

A mí en ese sentido de valores etc... me interesa mucho el manejo de grupo y de equipo. El que otros profesores me cuenten experiencias, es una forma de transmitir que me aporta bastantes cosas.

Profesor 6 (102-105) FPH

Algunos profesores se plantean una segunda opción, la de trabajar solos, y lo que realmente enriquece es trabajar con grupos de investigación, seminarios, para poner en común dificultades, y te ayudan a que te entiendan otros, hablan el mismo idioma y te vienen los refuerzos, la empatía. Es un momento de "catarsis". Cada uno contaba sus historias y se encuentra gente que le apoya, le escucha, le da soluciones, ideas...Uno solo, es un fracaso tirado toda la vida. Yo realmente me siento satisfecho en mi vida profesional de haber compartido proyectos con otras personas, con profesores de otros centros, compartiendo "carpetas" con todo tipo de sesiones, unidades, ejercicios que hacíamos en clase...y eso nos mejoró para la profesión y como personas. Cada uno dominaba un ámbito, y eso nos ayudó mucho. Así elaborábamos materiales curriculares para cursos y para contenidos. Cada uno metía lo que hacía y quería, cogíamos lo de otro y así construíamos un cuaderno para esos alumnos. Eso es una satisfacción personal increíble. Cada uno soñaba con que llegara esa reunión.

Profesor 7 (339-414) IEO

Nosotros como profesores mayores sí teníamos la cultura de reunirnos en Seminarios Permanentes, ya que nos ha tocado vivir diversas reformas educativas y había la necesidad de reciclarse. Tengo muy buenas experiencias de los años que estuve formando parte de Seminarios de Educación Física.

Profesora 8 (415-419) IEO

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 que coinciden en reconocer a la colaboración como una forma de enriquecimiento mutuo entre el profesorado.

De acuerdo con la UNESCO, (1975) el concepto de educación permanente lleva implícito que la educación no es un acontecimiento que se da de repente o que está confinado a un ciclo inicial de educación continuada empezando en la infancia, sino que constituye todo un proceso a lo largo de la vida. La vida en sí misma es un proceso de aprendizaje.

1.2.3.- Formación a través de actividades de autoformación (FPA)

1.2.3.1.- La propia experiencia (FPE)

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 sí mismo, de las estrategias necesarias para aprender y para evaluar el propio aprendizaje.

La experiencia docente y la propia reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, son estrategias utilizadas por el profesorado en 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.

Puede ser que no nos dieran las cosas tan claras, pero yo cogí cosas en la facultad sobre los deportes, pero todo ha sido ensayo- error, cada día descubres en esta profesión que sabes menos, porque los alumnos cambian y nosotros seguimos siendo los mismos.

Profesora 5 (082-085) FPE

Nuestras experiencias nos van cambiando y mejoran.

Profesor 7 (087) FPE

El día a día nos da mucho para seguir mejorando pero, hoy incluso sigo mejorando con respecto a ayer. Creo que la forma en la que palias todo es tu propia experiencia, analizando si todo va bien y vamos cambiando cosas y adaptándolas a lo que va bien. Hay días que una misma estrategia te funciona un día muy bien y al siguiente no, por el propio dinamismo de lo que tenemos.

Profesor 3 (089-094) FPE

1.2.3.2.- Lecturas, Reflexión (FAT)

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, hasta la lectura de artículos, revistas especializadas.

Yo he leído bastantes artículos dedicados a como transmitir valores y actitudes éticas y la verdad es que me han servido mucho.

Profesora 1 (088-089) FPE

Desde que se promulgó la LOGSE ya he leído algunos libros y artículos que trataban de cómo transmitir valores, tener en cuenta que antes no habíamos tenido este tipo de formación.

Profesora 8 (090-092)

Resumiendo diremos que hoy en día la formación inicial del profesorado ha dejado de ser considerada como suficiente, por el contrario existe el convencimiento de que la formación no puede ser pensada de una vez y para siempre, por lo que tiende a ser considerada cada vez más como el punto de partida de la formación y el desarrollo profesional y no el de llegada o el fin de la misma. La formación debe ser tarea de toda la vida, de manera que el sujeto mantenga el dominio de los conocimientos motivo de su enseñanza y que estos sean continuamente actualizados, para poder dar respuesta a los continuos cambios sociales.

Por otra parte, se reconoce que la preparación del profesorado no puede reducirse a su preparación en un campo profesional, sino que ésta debe de incluir la formación para la enseñanza, la cual debe ser igualmente objeto de actualización o perfeccionamiento. Esta situación ha propiciado que la formación permanente del docente en activo, adquiera cada vez mayor relevancia para los interesados en la educación, tanto a nivel nacional como internacional.

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS POR EL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES

“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”.
J. ESCÁMEZ (1986).

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 le permitan poner en práctica esos conocimientos, así como descubrir por sí mismo otros nuevos (Cerrillo, 2002).

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*” (Feuerstein, 1997). El conjunto de estrategias desarrolladas por el profesorado para transmitir valores constituyen su más valiosa y personal herramienta educativa.

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*.

Para la transmisión y adquisición de valores existen diferentes tipos de estrategias que pueden llevarse a cabo utilizando variadas 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).

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.

En este campo, hemos pretendido conocer las estrategias, medios y recursos que utiliza el profesorado de Educación Física para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje de materias de contenido deportivo, orientado a un aprendizaje democrático y cooperativo.

De las opiniones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión hemos procedido a establecer las siguientes categorías y subcategorías:

CAMPO 2	ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS POR EL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES		CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES APRENDIDAS DURANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA (EIA)	2.1.1.- Escasos conocimientos sobre estrategias y técnicas para transmitir valores	ECO
		2.1.2.- Conocimientos más teóricos que prácticos (CTE)	
		2.1.3.- Estrategias y técnicas aprendidas en la formación inicial universitaria	EFI
	2.2.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y HERRAMIENTAS ACTUALES PARA EL TRABAJO A NIVEL ACTITUDINAL (EHA)	2.2.1. Modelado	MOD
		2.2.2.- Refuerzo	REF
		2.2.3.- Motivación y participación	MOT
		2.2.4. Tareas vivenciadas	TVI
		2.2.5.- Trabajo en grupo	TEG
		2.2.6. Reflexión en acción	REA
		2.2.7.- Clarificación de valores	CVA

Tabla V.4.- Categorías del Campo 2: Estrategias y herramientas utilizadas por el profesorado para transmitir valores y actitudes

El moderador plantea a los componentes del grupo, las siguientes preguntas: “¿Os enseñaron herramientas o estrategias para trabajar valores con vuestros futuros alumnos? ¿Os encontrabais preparados para trabajar en valores al final de la carrera? ¿Qué estrategias estáis utilizando para mejorar a vuestros alumnos a nivel actitudinal?”

2.1.- ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES APRENDIDAS DURANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA (EIA)

Resulta evidente que no existe un único modo de entender la educación, por lo que también podemos afirmar que aunque toda educación es moral, hay diversas formas de atenderla, de orientar de forma específica la acción

educativa hacia este objetivo (Puig Rovira y Martín, 1998). De ahí que existan distintas teorías y modelos teóricos a cerca de cómo entender y llevar a cabo una educación moral específica, a tenor de las circunstancias y los modos de pensar predominantes, o influidos por las teorías filosóficas, políticas, sociales, etc., que prevalecen en cada momento histórico.

Los valores son ideales que en cada momento histórico de la persona son vividos y percibidos según sus capacidades de comprensión intelectual. La educación en valores no tiene término final, porque los valores, en sí mismos, jamás son totalmente poseídos por el educando, sino que siempre pueden ser vividos y expresados con más intensidad. La asunción de la paciencia, de la solidaridad o de la compasión puede adquirir niveles de profundidad superior en función del grado de implicación de la persona en dicho proceso (García Pérez, 2011).

Como es sabido el papel del docente en la enseñanza es el de mediador entre el contenido y el alumnado, es decir la enseñanza se considera como una actividad de mediación entre la cultura en su sentido más amplio, representada en el currículo y el alumnado. Está claro que la función del docente a través de la actividad de la enseñanza, ha de facilitar el aprendizaje del alumnado, para lo cual dispone de diferentes elementos o medios de los que se ayuda para hacer posible su labor de mediación (Torres Guerrero, 2011). Esas ayudas son los recursos didácticos en su sentido más amplio. Así pues, podemos definir el recurso didáctico como las herramientas de todo tipo que utilizan tanto el profesorado como el alumnado en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

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, aunque también se expresan opiniones que van en la línea de afirmar que tuvieron alguna información mayoritariamente teórica y en algunos casos recibieron formación explícita sobre estrategias, técnicas y herramientas para transmitir valores.

2.1.1.- Escasos conocimientos sobre estrategias y técnicas para transmitir valores (ECO)

Mayoritariamente el profesorado del Grupo de Discusión manifiesta que no recibieron enseñanzas específicas sobre el conocimiento de estrategias y técnicas para transmitir valores y actitudes éticas a su futuro alumnado.

En mi caso no hubo ninguna transmisión de estrategias, pero en principio hacían hincapié en técnica, en cómo controlar a un grupo en cualquier tipo de deporte, pero básicamente iba incluido en el propio valor que transmitía ese deporte en concreto

Profesor 2 (045-048) ECO

Yo recuerdo a uno de mis profesores que lo enfocaba al rendimiento, aunque mi fin era ser profesora de Secundaria. Llegó y dijo, poner a los niños a hacer actividades analíticas de toques de dedos y antebrazos contra la pared y luego los ponéis a hacer lo que estoy haciendo yo con vosotros...y esa era una manera de enseñar rendimiento pero también estrategias.

Profesora 5. (077-081) ECO

La verdad es que no recuerdo haber recibido ninguna información sobre herramientas o modelos de como transmitir valores. Pensar que en aquel tiempo se consideraba que la práctica deportiva por sí misma ya generaba valores.

Profesora 8 (074-077) ECO

Hoy los escenarios han cambiado y los sistemas educativos se ven fuertemente interpelados por estas transformaciones. La formación de docentes ya no puede apelar únicamente al saber normalizado ni a la racionalidad técnica, si bien la complejidad de la formación necesaria en el siglo XXI seguramente hará imprescindible la persistencia de ciertas habilidades normalizadas.

La actitud positiva de los docentes hacia los valores, es imprescindible para llevar a cabo dichas actividades, puesto que el profesorado son los verdaderos guías de la clase, los encargados de organizar al alumnado, de programar las estrategias, de moderar, de ayudar a la regulación de los conflictos y de preparar un motivador y acogedor ambiente de clase. Cabrera y cols. (1999), consideran que el profesorado da sentido al cambio cuando lo fundamenta en su propio conocimiento práctico y personal, así como en su propia experiencia.

2.1.2.- Conocimientos más teóricos que prácticos (CTE)

Se expresan opiniones relativas a que la formación recibida era siempre teórica y nada práctica, de manera conceptual, lo cual tampoco les ayudaría en su futura puesta en práctica de su labor como docentes

Recuerdo, cómo se enseñaban estrategias de control, técnica del deporte en común. Hemos echado de menos muchas actuaciones más prácticas para que se nos quedara más claro.

Profesor 6 (054-056) EIA

A mí me han parecido pérdida de tiempo, por no poder aplicarlas en la realidad con mi alumnado, al ser poco prácticas. En la realidad no es fácil aplicarlas, la teoría queda muy bien.

Profesor 3 (104-106) EIA

Cualquier tema que se vincule a la educación y su problemática, no puede ignorar la doble dimensión en la que se haya contextualizada: la práctica de la enseñanza, que supone una aproximación a la perspectiva global, el vínculo entre docentes y estudiantes, en otras palabras, la realidad cotidiana; y otra perspectiva que sugiere una mirada globalizadora, desde un marco teórico que intenta dar luz sobre la dinámica de proceso de enseñanza aprendizaje.

Fenstermacher y Soltis (1999) consideran que una persona educada es un ser humano auténtico, genuino, lo cual implica tomar seriamente la libertad y comprender que tomar decisiones sobre quién es, supone la responsabilidad de aceptar las consecuencias. Cada persona es singular y mientras cada persona elija su propio camino hacia un futuro proyectado por ella misma, conservará su singularidad y será auténtica. Este enfoque de corte humanista, prioriza la libertad, la elección individual en virtud de la búsqueda de la autenticidad. Son valores importantes la sensibilidad, la equidad, la comprensión, que el docente debe pasar de la teoría a la práctica del aula para ser transferida a la vida cotidiana.

2.1.3.- Estrategias y técnicas aprendidas en la formación inicial universitaria (EFI)

Las estrategias para la transmisión y adquisición de valores y actitudes éticas a través de la Educación Física en general y del bloque de contenidos de juegos y deportes en particular, siempre estarán supeditadas al modelo teórico desde el que se elijan y a la propia utilización que de ellas realice el profesorado y que utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer la reflexión crítica sobre la práctica del alumnado, como premisa de la mejora de la calidad.

El profesorado de manera general considera que fueron escasas las estrategias y técnicas que aprendieron durante su formación inicial, expresándose opiniones de las que deducimos que fundamentalmente se referían a estrategias de clarificación de valores y estrategias de trabajo en grupo cooperativo, reflexión en la acción e indagación crítica. Así lo expresa el profesorado.

Hacíamos muchas reflexiones y tratábamos de realizar ciertas críticas sobre noticias o incluso sobre la manera de afrontar las clases. Aunque no de manera concreta se nos decía para qué cosa o para qué otra podíamos utilizarla. Pero a la larga comprendes que en definitiva eran estrategias que puedes emplear para transmitir cualquier ámbito del contenido.

Profesora 8 (067-070)

Yo creo que estrategias no creo que se utilizaran, pero sí implícitamente las daban y cada uno de nosotros intentábamos interpretar por nosotros mismos, pero no específicamente estrategias y herramientas de valores. Era más la experiencia diaria la que nos aportó.

Profesora 1(063-066) EIA

Todos evaluamos y nos formamos a partir de lo que vamos viendo. Y de lo que hemos vivido, cogemos estrategias de nuestros profesores. Cada profesor de un centro, lo aplica y todas pueden ser válidas.

Profesor 7 (215-217) EIA

2.2.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y HERRAMIENTAS ACTUALES PARA ELTRABAJO A NIVEL ACTITUDINAL (EHA)

Trabajar con las actitudes y los valores supone planificar estrategias que incidan tanto a nivel de la afectividad del individuo como en las creencias que sustentan los valores y actitudes, creando situaciones de conflicto socio-cognoscitivo y socio-afectivo que cuestionen de manera afectiva y cognitiva aquellas actitudes contrarias a los valores que se pretende impulsar con el tema elegido.

Escámez (1988), 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 (Buxarraís, 1997; Puig Rovira, 1996; Rodríguez, 1997; Escámez, 1998;) proponen diferentes alternativas a la hora de clasificar las estrategias a utilizar para educar en valores, si bien normalmente, suelen ser complementarias.

El profesorado de nuestro Grupo de Discusión emplea diferentes estrategias y técnicas en sus clases para contribuir al desarrollo moral del alumnado.

2.2.1.- Modelado (MOD)

Se trata de una técnica mediante la cual el alumnado aprende del profesorado por imitación, al considerarlo un modelo de referencia que respeta. Intencionalmente, el profesorado expresa sus valores mediante el ejemplo personal. La técnica se basa en el supuesto de que el niño aprende a ser justo solamente cuando ha sido tratado con justicia. Ésta técnica supone gran coherencia por parte del profesorado. Yus (1996) opina que un profesor o profesora ha de demostrar, tanto de palabra como de obra, los principios que apoyan lo que se está planteando. De este modo, al sentirse el alumnado

involucrado a nivel de sentimientos, emociones y sensaciones, podrá sentir lo que se le está enseñando.

El profesorado del Grupo de Discusión, como modelo de rol, se hace patente en algunas de las opiniones expresadas:

A mí lo que mejor me ha servido es el modelado. Si yo no quiero que hagan una cosa, el primero que no debo de hacerla soy yo. Te obliga a tener una forma de vida interesante. Si les intentas adquirir el valor de la salud, el tabaco....yo en lugares donde trabajo intento dar ejemplo.

Profesor 7 (163-166) MOD

El modelado funciona, porque el alumno comprueba que es posible llevar un modelo de vida acorde con lo que se explica a nivel teórico. Me quedo con lo que haces más que con lo que dices.

Profesora 8 (167-169) MOD

Coincidimos también 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 a 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 positivo o negativo.

Un refuerzo positivo es ese estímulo que aumenta nuestra conducta porque al hacerla 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 se mantenga. Es una de las estrategias más utilizadas por el profesorado.

.....y también me ha servido el refuerzo...

Profesor 7 (163) REF

...y utilizo a nivel actitudinal refuerzos, aversivos, que vean las consecuencias al ir en contra de las normas de convivencia de nuestra aula.

Profesora 5 (155-157) REF

El reforzar conductas positivas, y minimizar respuestas negativas. Es curioso lo bien que funciona el utilizar “motes positivos” en vez de los negativos.

Profesor 7 (167-169) REF

Para que el 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. Según Caduto (1992), la modificación de conducta ocurre constantemente durante el período educativo, formando parte del repertorio habitual de control de la conducta, tanto en el aula como en la familia o en la sociedad en general. Los refuerzos tienen la misión de reforzar una conducta positiva, mientras que los refuerzos aunque menos frecuentes en la actualidad que en otros tiempos, tienen la misión de erradicar conductas negativas.

2.2.3.- Motivación y Participación (MOT)

Saénz López-Buñuel y cols. (1999) consideran que *“una motivación intrínseca de los seres humanos es la curiosidad. Si somos capaces de presentar las tareas con originalidad, despertando la curiosidad bien porque aportamos datos de interés o bien porque nos guardamos un “as en la manga”. Contar una buena anécdota o advertir que al final del juego habrá una sorpresa nos pueden ayudar a que exista más disposición hacia la tarea”*.

El profesorado ha de estimular, sugerir, orientar controlar el riesgo, aportar ideas y posibilidades, etc..., pero el alumnado ha de saber ser el protagonista de su propia acción motriz. Para conseguir esta autonomía se hace preciso que en las situaciones pedagógicas que se diseñen y lleven a cabo, los participantes tengan protagonismo, en el mantenimiento del juego, en la elección y organización de los equipos, en la organización y el desarrollo de las competiciones, así como en la selección y mantenimiento del material de juego.

Yo básicamente, intento fomentar la participación, por medio de pequeñas reglas, que se motiven, utilizando estilos de enseñanza en función de la dificultad que tengan cada uno de mis grupos.

Profesor 2 (125-127) IMP.

Intento motivar cada día al alumnado en cada actividad que realizan, creo que la motivación es la mejor estrategia para que el alumnado disfrute con lo que hace y vivencie los aspectos positivos que se derivan de las actividades.

Profesora 8 (128-130) IPM

En la clase de Educación Física, la creación de un estado psíquico favorable en los alumnos/as es una tarea fundamental de los docentes, de ahí que deban tener presente aquellos elementos de naturaleza tanto intrínseca como extrínseca para motivar a sus estudiantes dentro y fuera de la clase (Santos Rosa, 2003).

El principal objetivo, para algunos de los profesores del Grupo de Discusión, es el conseguir que su alumnado se motive en las tareas que se les plantean y que participen relacionándose unos con otros disfrutando de dichos aprendizajes.

No existe un patrón a seguir que funcione, sino intento a nivel actitudinal que se relacionen todos con todos independientemente del sexo, raza, sin discriminación, que no haya tanto objetivo de resultado, inculcando el respeto, la ayuda y sin una estrategia clara y según la situación que se da, voy improvisando.

Profesor 3(134-138) IMP.

2.2.4.- Tareas Vivenciadas (TVI)

El alumnado llega a un aprendizaje experiencial o vivencial cuando enfrenta la situación o se confronta con la realidad, reflexiona sobre la misma, elabora un modelo nuevo o teoría para luego aplicarla a una situación pasada o bien transformar una situación presente. En este proceso el alumnado es un sujeto plenamente activo, constructor de su conocimiento y fundamentalmente crítico de su accionar.

Yo creo que todos queremos utilizar un determinado estilo y técnica de enseñanza, pero no funciona igual de bien con todo el alumnado. Intento en los deportes dejar de lado el trabajo de estilos directos e intentar que los alumnos indaguen por sí mismos aunque, ellos necesitan dirección y guía por nosotros mismos, a través de la instrucción directa.

Profesora 1 (119-123) TVI

En cuanto a estilos y técnicas, en edades tempranas utilizo instrucción directa, me funciona para que adquieran patrones y cuando se van haciendo mayores utilizando asignación de tareas, incluso enseñanza recíproca en cursos superiores para que con la base que tienen lo expongan a los compañeros y me ha ido bien.

Profesor 3 (130-134) TVI

El día a día nos da mucho para seguir mejorando pero, hoy incluso sigo mejorando con respecto a ayer. Creo que la forma en la que palias todo es tu propia experiencia, analizando si todo va bien y vamos cambiando cosas y adaptándolas a lo que bien. Hay días que una misma estrategia te funciona un día muy bien y al siguiente no, por el propio dinamismo de lo que tenemos.

Profesor 7 (093-097)

2.2.5.- Trabajo en Grupo (TGR)

El trabajo en grupo, un término que se emplea muy frecuentemente en las aulas de clase, dependiendo de la organización y desarrollo de las actividades que los profesores mantengan. Trabajar en equipo es un modelo que se ha seguido y se ha modificado con el paso del tiempo, ahora se le ha dado más peso al aprendizaje cooperativo, es decir, un grupo de alumnos y

alumnas trabajan en equipo y el resultado de este trabajo debe reflejar que todos y cada uno de ellos y ellas hayan aportado información de igual manera.

Esto sería el modelo ideal, pero cuando el trabajo no ha sido recíproco, ¿Qué hacer? Los profesores deben orientar a que el alumnado adquiriera destrezas sociales cooperativas que lleven como resultado trabajar en grupo.

....porque los niños te piden resultados, competitividad y competición, se motivan... Yo utilizo instrucción directa, indagación en aprendizaje de procedimientos

Profesora 5 (153-155) TGR.

Una buena estrategia en clase para mejorar relaciones entre niños y niñas, es que interactúen juntos una parte de la clase y que luego también trabajen un rato por separado para hacerles disfrutar de ese deporte.

Profesor 3 (483-486) TGR

Johnson (1999), considera que la propuesta de trabajo cooperativo, entiende la cooperación como una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua en tanto procuran realizar actividades conjuntas, de manera tal que puedan aprender unos de otros. El Aprendizaje Cooperativo se caracteriza por un comportamiento basado en la cooperación, esto es: una estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones, lo que necesariamente implica crear una interdependencia positiva en la interacción alumno-alumno y alumno-profesor, en la evaluación individual y en el uso de habilidades interpersonales a la hora de actuar en pequeños grupos.

El trabajo en grupo permite que los alumnos se unan, se apoyen mutuamente, que tengan mayor voluntad, consiguiendo crear más y cansándose menos... ya que los esfuerzos individuales articulados en un grupo cooperativo cobran más fuerza (Slavin, 1999).

2.2.6.- Reflexión en la acción (RAC)

Zeichner (1993) considera la acción reflexiva como una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como persona. La reflexión implica intuición, emoción y pasión, no es algo que pueda acotarse de manera precisa y enseñarse como un conjunto de conceptos más o menos inconexos.

Yo intento inculcar los valores, hablándoles que lo importante no es el resultado, ni el ganar, sino que sientan que aprenden porque no es una competición, que disfruten practicando.

Profesor 4 (149-151) RAC

Yo utilizo mucho la reflexión, pequeños debates...dándoles caña y haciéndoles ver un control de puntos que suman o pierden en función de su comportamiento.

Profesor 6 (159-161) RAC.

...intento que reflexionen sobre lo que realizan.

Profesor 2 (127-128) REA

El enfoque constructivista pone el acento en el papel activo que ha de desempeñar el alumnado en los procesos de construcción de conocimientos, actitudes y comportamientos. Un proceso en el que, a grandes rasgos, cabe distinguir una fase de explicitación de ideas, actitudes y comportamientos previos; otra de contrastación y cambio conceptual, actitudinal y comportamental; y, finalmente, una fase de aplicación y refuerzo de los aprendizajes, presididos por la vivencia y la implicación personal en la solución de problemas reales (Yus, 1998).

2.2.7.- Clarificación de valores (CVA)

La estrategia de “clarificación de valores” se fundamenta en la certeza de que si los valores son elegidos y asumidos libremente, se transforman en orientadores para la acción. Esto es importante ya que en la sociedad contemporánea, las personas no tienen valoraciones claras a causa de la cantidad de mensajes contradictorios que reciben. Como consecuencia surge la apatía, la inconciencia y la falta de coherencia en la conducta. La escuela, las instituciones deportivas en cumplimiento de sus funciones, deben contribuir a que niños y jóvenes analicen y elijan sus propios valores, es decir, debe evitarse una incorporación acrítica (Torres Guerrero, 2011).

El profesorado considera que la clarificación debería ser una estrategia a utilizar, sobre todo en los primeros meses de curso, o con grupos nuevos.

Desde el inicio de curso, dejo muy claro qué cosas no voy a dejar pasar durante el curso, descalificativos, motes, insultos, etc...dejando claras las sanciones, los valores a conseguir, etc...Con los años vas aprendiendo qué cosas no piensas tolerar en clase.

Profesor 3 (140-143) CVA

Hay una estrategia clara que es la clarificación de los valores, la reflexión y el inculcar que a pesar de que una pueda ser mejor que otra, hay que parar al grupo y centrar hacia donde debemos ir.

Profesor 7(145-147) CVA

La clarificación capacita a los individuos a decidir qué es lo que ellos estiman en la vida. Se basa según Ventura (1992) en Benjumea (2011), que “creemos que en el mundo de hoy no hay una verdadera religión, una

verdadera moralidad, una verdadera constitución política. No podemos, pues, proporcionar a la infancia un cuerpo absoluto de valores sino, más bien, suministrarles algo mejor: un sistema para que ellos mismos sean capaces de abrazar sus propios valores.” El papel del docente sería de ayuda a los alumnos o deportistas para que estos alcancen sus propias posturas sobre los valores (Gutiérrez Sanmartín, 2003).

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y NORMAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

“No debemos de olvidar, que al tratar de contenidos que se refieren a valores, actitudes y normas, desde una propuesta curricular, se pretende que los profesores programen y trabajen esos contenidos tanto como los demás, pretendiendo que este aprendizaje se produzca de forma planificada, que intervenga de forma interdisciplinar”.

G. VILCHEZ BARROSO, 2007

Desde la Educación Física, dice Collado (2005), *“es posible educar en valores. Para ello es necesario propiciar entre nuestro alumnado un ambiente relajado y entusiasta que genere seguridad personal, que suscite sentimientos positivos y que acoja el encuentro alegre con los compañeros”*. Sin embargo, esta premisa, siendo necesaria, no es suficiente. No hemos de olvidar que la educación en valores, también en nuestra área curricular, se sustenta en las vivencias vinculadas a las interacciones sociales, en el diálogo constructivo y no exento de sentido crítico, en la búsqueda de medios para la superación de conflictos, en la reflexión y en la elaboración de significados personales.

Fue a partir de las aportaciones de Bloom (1989) cuando comienza a entenderse la necesidad de una formación integral de las personas, en todos los dominios o ámbitos que él identifica: cognitivo, afectivo y psicomotriz. La formación corporal es necesaria en una educación integral. Siendo ésta sobre todo educación del movimiento, pero no solo el aparente, objetivo, cuantificable a partir de las ciencias experimentales; también el movimiento intencionado, no solo biológico, por tanto, también psicológico y sociológico.

Ya de esta triple consideración de lo que supone la educación del movimiento, subyace la idea de la necesidad, para una formación integral a través de la Educación Física, de la utilización de los tres ámbitos de los contenidos existentes (Vázquez, 1989; Gutiérrez Sanmartín, 2003; Contreras Jordán, 1998). El currículo así lo entiende y las funciones que otorga a la Educación Física, como área obligatoria, se corresponden con el movimiento *“biológico”* (función anatómico funcional, función higiénica), el movimiento *“psicológico”* (función de conocimiento, función agonística, función hedonista, función compensadora, función catártica) y el movimiento *“sociológico”* (función

estética-expresiva, función comunicativa y de relación), aunque la mayoría no se refieren a uno solo de ellos (González Segura, 2006).

La educación en sentido individual, es tanto el proceso de interacción de los individuos con los estímulos del entorno como los resultados (o adquisiciones) que desarrolla el individuo en forma de habilidades, destrezas, y adquisición de conocimientos tomando como referencia sus motivaciones, actitudes, y escalas de valores (Torres Guerrero, 2004).

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 (Collado, 2005). El fin principal de la educación, como claramente se especifica en la LOE, 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.

Desde nuestro punto de vista, 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.

En palabras de Benilde Vázquez (1999), *“habrá que empezar a pensar en la educación deportiva propiamente dicha, ya que no se puede trasplantar miméticamente el mundo deportivo al mundo escolar, sino que como es sabido, en educación, hay que transformar los objetos culturales en objetos didácticos adaptándose a las posibilidades y necesidades de los individuos”*.

Por lo tanto, las condiciones en las que se practiquen las tareas de aprendizaje deportivo es lo educativo, pues es lo que conduce a la autonomía de los jugadores y los componentes del deporte (físico, técnico, táctico, psíquico) son los medios para conseguir el fin: educar a través del deporte.

Asumidas estas ideas, podemos centrarnos a continuación en las aportaciones que la Educación Física hace a la educación en valores, actitudes y normas. En este campo nos planteamos comprobar si el profesorado de Educación Física, tiene en cuenta en sus programaciones los valores, las actitudes y las normas, cómo las evalúa y qué valores considera prioritarios a la hora de impartir clase.

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	LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y NORMAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE (VPE)			CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- IMPORTANCIA DE LOS VALORES Y ACTITUDES PARA EL PROFESORADO (IAP)	3.1.1.- Importancia creciente de los valores y actitudes éticas		ICR
		3.1.2.- Potencial de la Educación Física para transmitir valores		IEF
	3.2.- EVALUACIÓN DE ACTITUDES POR EL PROFESORADO			EAP
	3.3.- JERARQUIZACIÓN DE VALORES PRIORITARIOS A TRANSMITIR POR EL PROFESORADO			JVT
	3.4.- PROBLEMAS EN LA ADQUISICIÓN DE VALORES E INFLUENCIA DE LOS AGENTE DE SOCIALIZACIÓN (PES)	3.4.1.- Déficit actitudinales del alumnado actual de ESO		DAA
		3.4.2.- Influencia de los agentes de socialización (IEP)	La familia	IFA
			Los centros	ICE
			El entorno	IEN
			Los medios de comunicación	IMC
	3.5.- PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN VALORES EN EL ALUMNADO DE ESO (PME)	3.5.1.- Pararse y tomar conciencia		PTC
		3.5.2.- Mayor implicación del profesorado.		MIP
		3.5.3.- Reeducación de padres		RPA
		3.5.4.- Adecuación del sistema educativo		RSE
3.5.5.- Evaluación del profesorado		EPR		

Tabla V.5.- Categorías del Campo 3: Las actitudes, valores y normas en el proceso de enseñanza- aprendizaje

El moderador plantea a los componentes del Grupo de Discusión preguntas tales como: *¿Qué importancia le prestáis a las actitudes? ¿A qué apartado le dais más importancia: conceptos, procedimientos o actitudes?, ¿Cómo evaluáis a vuestro alumnos en valores y actitudes éticas dentro de la programación?* También les plantea: *¿Qué grado de responsabilidad creéis que tiene el profesorado de Educación Física en la educación en valores del alumnado? ¿Qué orden de valores es prioritario en vuestro proceso enseñanza- aprendizaje?*

3.1.- IMPORTANCIA DE LOS VALORES Y ACTITUDES PARA EL PROFESORADO (IAP).

Durante décadas, el currículo de nuestra área se ha basado en actividades de tipo competitivo que situaban el deporte en el último eslabón de la cadena de aprendizaje. En los últimos años, 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).

También es cierto que la educación en valores ha necesitado de profesores convencidos de 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.

El profesorado se encuentra en el dilema de decidir a qué contenidos otorgar más importancia en esta sociedad cambiante. Está lleno de dudas y de falta de conocimientos estratégicos a la hora de afrontar un nuevo cambio curricular, centrado en el ser, más que en el tener.

3.1.1.- Importancia creciente de los valores y actitudes éticas (ICR)

El profesorado del Grupo de Discusión muestra su opinión, destacando de forma unánime la creciente importancia que en los últimos años ha experimentado el aspecto actitudinal en su programación, aunque siguen siendo los procedimientos el que mayor porcentaje presenta.

Yo personalmente a las actitudes desde hace muchos años les presto mucha atención. Con cierta falta de actitud, no paso la mano, no tolero, soy bastante tajante. Sin actitud no aprueban. Aunque he tenido “alumnos 10” físicamente, cómo no daban la talla en otros niveles, aunque se quejaban sus padres, han suspendido. Y así han visto lo importante que es para mí.

Profesor 3 (173-177) ICR

Yo creo que también. En mi programación es un 40% valorando diferentes aspectos como el cambio de camiseta tras la clase, aseo, atarse zapatillas, respetar al compañero, llegar puntual a clase, entregar los trabajos en fechas. Esa responsabilidad y respeto, esos valores son los que importan. En la propia clase deben respetar, ayudar a compañeros en las actividades, cooperar... es importante para transmitir un valor. Por ejemplo, en un volteo adelante se puede suspender. Y no por saberlo hacer, sino por no ayudar a los compañeros.

Profesor 6 (178-184) ICR

Con el paso de los años voy incidiendo más en el aspecto actitudinal, pero ha ido aumentando hasta el punto que terminaré subiendo tanto el listón actitudinal, que devalúen los otros aspectos. Solo con el objetivo de formar mejores personas cuando salgan por la puerta del instituto a través de mi Educación física.

Profesora 1 (240-244) ICR

Aunque también es cierto que algunos de los profesores comentan que muchos de sus compañeros y compañeras de área siguen siendo fieles a premiar el apartado procedimental.

Un compañero mío que se centró en valorar actitudes, y decía que yo me basaba demasiado en otros aspectos. Con los años, él ha vuelto a valorar procedimientos como tradicionalmente, con resultado y yo discrepo con él. He visto disposición, colaboración, esfuerzo, ganas de aprender...y todos los sobrados han sacado notas más mediocres. El otro profesor planteaba que si uno es bueno en E.F, por qué no exponérselo mediante la nota. Y yo le decía que para mí los valores van por delante.

Profesor 3 (186-192) ICR.

Pero siempre quedará la duda de saber si con el tiempo que tenemos en nuestras clases, es suficiente para buscar de forma prioritaria objetivos procedimentales:

El plantearse hoy en día valorar al alumnado de forma cuantitativa es porque no tiene claro el único objetivo que debe unir a todos. Ojalá todos los profesores de E.S.O nos reuniéramos y pensáramos que el objetivo único en Secundaria fuera que todo lo aprendido por los niños les sirviera para ocupar coherentemente su tiempo libre y hacer actividad física saludable. Nos ponemos tantos objetivos diferentes, y tapamos el más importante. Todo lo que hagamos dentro de un gimnasio, debería servir para 4 cosas: que sea una actividad física saludable, recreativa, funcional y que sea significativa. Si todas las tareas que hiciéramos fueran pensadas así, hubiéramos conseguido que no fuera una asignatura “maría”.

Profesor 7 (217-227) IAP

¿Todavía podemos plantear en este momento histórico que el procedimiento tuviera importancia? ¿Todavía se puede plantear algún objetivo cuantitativo con 2 clases por semana de E.F? Pero plantearse que

en 12 sesiones de vóley van a aprender voleibol como ocupación constructiva del ocio es una opción demasiado optimista, con respecto al tiempo que tenemos de clase. El número máximo que di en mi vida fueron 67 clases anuales con un mismo grupo, divididas entre 6-7 unidades didácticas, salía a 10-12 sesiones por unidad didáctica. Si fuera procedimental, tenemos una visión muy escasa de lo que la E.F pueda ser. En 12 horas no se aprende ningún deporte, sí algunas habilidades básicas o genéricas y si luego practicas en una escuela deportiva. Plantearse en evaluar el contenido procedimental, premiando la biología y aquellos que ya saben. El que está en un club y entrena, en esa U.D tiene más posibilidades, y quien no, no tiene nada. ¿Qué es lo que queda tras la ESO? ¿Cuál es nuestro objetivo?

Profesor 7 (194-207) IAP

3.1.2.- Potencial de la Educación Física para transmitir valores (IEF)

No debemos olvidar que la Educación Física actual, a través de sus ejercicios, juegos y deportes, tiene un tremendo potencial tanto para el desarrollo físico como para la personalidad del alumnado. Así lo creen algunos de los profesores participantes:

Somos gente especial, porque nos preocupamos por los aspectos actitudinales, y otros profesores ni siquiera les importan, ni lo piensan. Pensamos que el término Educación lo anticipamos al aspecto físico y otros no lo tienen tan claro.

Profesor 7 (250-253) IEF

Tenemos la suerte de que en nuestra asignatura no están siempre estáticos, se mueven, se relacionan entre ellos, y eso es actitud de por sí. Ellos nos ven, y les gusta, lo ideal sería más horas de clase.

Profesor 2 (274-276) IEF

Las otras materias son instrumentales, y la nuestra es educativa. Por eso se ponen el término "Educación", y son áreas que tratan mejor los valores (Educación Plástica, Educación física, Educación Religiosa). Parece que el apelativo es para recalcar más esa educación en valores que se imparte. Claro que también los imparte el de matemáticas.

Profesor 7 (209-213) IEF

También algunos profesores se muestran cautelosos a la hora de pensar si todos aquellos valores y actitudes, los interiorizan en el momento y en la etapa en la que les impartimos clase.

Es muy difícil que ellos asuman la intencionalidad y significatividad. Les importa. Se deben inculcar. Uno mismo se cansa de transmitirlo, para que ellos lo interpreten a su manera. Quizá más tarde, empiezan a hacer deporte por su cuenta, pero en el momento en el que le damos clase, nos cuesta pensar que todo ello lo van a aplicar a su terreno, que se enganchen, que hagan deporte para su salud. Hay un % pequeño que sí lo hacen por otras influencias.

Profesor 3 (229-235) IEF

Estamos convencidos de que la Educación Física en general y el contenido deportivo en particular, tienen como característica prioritaria qué

genera su práctica, especialmente grupal, aunque también individual. Son un ámbito que potencialmente contribuye a la educación integral de la persona de forma singular. La singularidad consiste en que inciden en las dimensiones cognitivas y emocionales como pocos otros ámbitos y prácticas. El carácter en parte lúdico, pero en parte también de compromiso y proyecto comunitario que supone la práctica de actividades deportivas, es una de sus características singulares. El nivel de perseverancia y constancia que tales prácticas requieren si su planificación y desarrollo gozan del rigor y seriedad necesarios, promueven niveles de autorresponsabilidad y de proactividad

3.2.- EVALUACIÓN DE ACTITUDES POR EL PROFESORADO (EAP)

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 necedad. Así, Marchant y Pérez Lorca (2006) expresan que *“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 de Educación Física evalúa los objetivos y contenidos actitudinales que han reflejado en su programación. 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 aparecen recogidos estos aspectos en los diferentes elementos curriculares, y otros profesores por el contrario, no.

Yo ya no lo aplico de forma explícita en mi programación. Yo tomo mis notas cada día de mis alumnos. Eso es procedimental y al mismo tiempo actitudinal. Porque es la práctica, y ellos saben que cuando acaba la clase

tienen una nota. Ellos ya saben, quién puede suspender, solo por ese comportamiento.

Profesor 5 (258-262) EAP

Prácticamente, yo también lo hago así. El aspecto de actitud es el más importante de los otros tres.

Profesor 6 (264-265) EAP

Para evaluar valores en los centros de Secundaria, se requiere de principios consensuados consistentes, procedimientos y espacios específicos de desarrollo, entendiendo que la educación de valores forma parte intrínseca del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no pueden disociarse de los contenidos conceptuales, ni procedimentales. A su vez permite recoger información relevante para la toma de decisiones. Y por último, la evaluación tiene el deber de *“juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que hemos tratado de promover”*. Esta visión integradora del proceso evaluador no aparece con claridad en algunas opiniones.

Creo que cada contenido tiene una implicación diferente a nivel actitudinal.

Profesora 1 (271-272) EAP

La propia delegación está incidiendo en que nuestra evaluación tenga unos mínimos actitudinales y procedimentales. Quizá eso baje los niveles. El resto debe ser otras estrategias. Pueden o no tener razón.

Profesor 2 (246-248) IAP

En el contexto del área de Educación Física consideramos que el profesor debe desarrollar competencias para recoger y analizar datos, mediante métodos e instrumentos específicos, lo cual le ayudará a establecer criterios objetivos. Junto a ello, resulta elemental que este tipo de evaluación sea permanentemente compartido con otros compañeros/as del área y de otras áreas, lo cual permitirá tener criterios más objetivos, pero sobretodo, facilitará la revisión de las postulados educativos de todo el centro.

3.3.- JERARQUIZACIÓN DE VALORES PRIORITARIOS A TRANSMITIR POR EL PROFESORADO (JVT)

Existe una gran cantidad de valores, pero pueden ser ordenados dentro de una jerarquía que muestra la mayor o menor calidad de dichos valores comparados entre sí. Es claro que no es igual lo material que lo espiritual, lo intelectual, lo humano, lo estético o lo moral.

La importancia de una correcta jerarquía de valores reside, sobre todo, en la facilidad que puede proporcionar para una eficaz orientación de la propia

vida. Quien no tenga clara la jerarquía de valores normalmente tendrá dificultades frente a una decisión que tenga que tomar.

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.

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 de Educación Física de 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

En el protocolo entregado a cada miembro del Grupo de Discusión, figura como pregunta 10, textualmente se recoge; *“Os vamos a mostrar una lista de valores, ¿cuáles pensáis que son fundamentales y deben por tanto adquirir vuestros alumnos/as? Señala los 5 que consideréis prioritarios numerando del 5 al 1. Un 5 al más importante, un 4 al segundo y así sucesivamente”*.

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	
Compañerismo	
Cooperación /Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

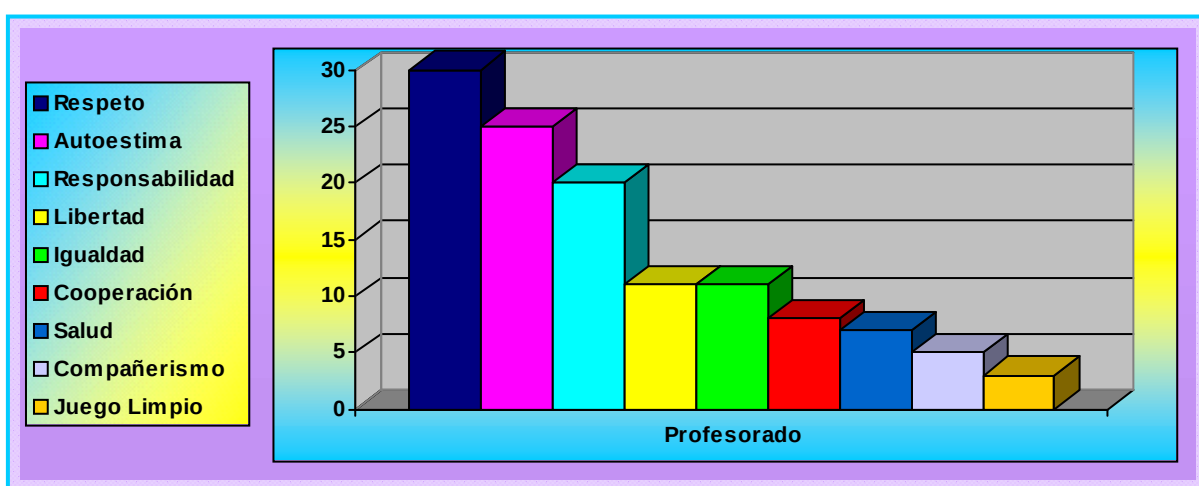
Tabla V.3.3.a.- Propuesta de jerarquización de valores al profesorado

Una vez que el profesorado había 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 cotejada la frecuencia con que los valores propuestos habían sido elegidos.

Valores	P.1	P. 2	P. 3	P.4	P. 5	P. 6	P. 7	P. 8	Valorac.	Jerarquía
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	2	3	3	1	1	4	3	3	20	3º
Respeto: hacia sus profesores/as de EF, compañeros	5	2	5	5	3		5	5	30	1º
Mejora de la Autoestima	4	4	4		4	1	4	4	25	2º
Mejorar su nivel de Salud					5			2	7	7º
Igualdad	3			2	2	2	2		11	5º
Compañerismo			1	4					5	8º
Cooperación /Colaboración	1	1		3		3			8	6º
Libertad: de actuar y tomar decisiones		5				5	1		11	4º
Solidaridad										---
Educación para la paz, el juego limpio			2					1	3	9º
Otros										---

Tabla V.3.3.b: Valores elegidos por el profesorado



Gráfica V.3.3: Valores elegidos por el profesorado

En el caso que nos ocupa, el profesorado participante en el Grupo de Discusión elige en su totalidad (8 profesores y profesoras) los valores de

respeto en su sentido más amplio, la autoestima y la responsabilidad como los valores más importantes a transmitir a su alumnado. En un segundo nivel sitúan los valores libertad, igualdad y cooperación. Y en un tercer nivel de elección estarían los valores de salud, compañerismo y juego limpio.

Esta jerarquización del profesorado de nuestro Grupo de Discusión es muy similar a la realizada por el Grupo de Discusión de profesores de ESO realizado por Posadas (2009), en la que situaban en primer lugar el respeto, en segundo lugar la responsabilidad y en tercer lugar la autoestima.

También hay especial coincidencia con la jerarquía de valores que establecieron los profesores universitarios que imparten asignaturas de Iniciación deportiva en el Grupo de Discusión realizado por García García (2011) en la que situaron en primer lugar el respeto, en segundo lugar la cooperación y en tercer lugar la responsabilidad.

3.4.- PROBLEMAS EN LA ADQUISICIÓN DE VALORES E INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN SECUNDARIA (PES)

Ayuso y Gutiérrez Nieto (2007) entienden que las sociedades cambian. La sociedad de hoy no se parece a la de finales del S. XX. La Escuela, los centros de Educación Secundaria y la Universidad son en gran medida un producto o reflejo de la sociedad y por tanto si las sociedades no son inmovilistas y cambian, las instituciones docentes, y de ellas especialmente la Universidad y sus protagonistas, también lo hacen...o deberían hacerlo.

No hace mucho en nuestra sociedad afloraban características del tipo: alta consideración por valores como la inteligencia, el esfuerzo personal, la disciplina y el mérito, hoy suplantados muchas veces por valorar el tener más que el ser.

Por tanto, son los problemas que actualmente afectan a nuestro alumnado, los que más preocupan en la actualidad.

3.4.1.- Déficit actitudinales del alumnado actual de ESO (DAA)

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.

Como bien dice Ortega (2006), *“El respeto y aprecio por uno mismo es la plataforma adecuada para relacionarse con el resto de las personas”*.

El profesorado participante en el Grupo de Discusión considera que en parte del alumnado de Educación Secundaria 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 empleando estrategias tales como facilitar la comunicación entre alumnos y alumnas, creando un clima de respeto y tolerancia en el aula o planteando una interrelación positiva.

Valores como la motivación, la autoestima y el respeto entre compañeros/as se echan en falta en las aulas actuales.

Lo que más echo en falta es ganas. No tienen perspectiva de futuro. Ellos esperan premio final, y se olvidan del esfuerzo y otras cosas que están ahí. Ellos discriminan, son crueles, ponen mote, se machacan.
Profesor 6 (529-531) DAA

Discriminan muchos los chicos por género. Las chicas son muchos más dóciles.
Profesor 3 (533-534) DAA

Yo creo que nos preocupamos por el respeto, por la falta de responsabilidad, falta de cooperación....pero yo creo que el gran problema está en la falta de autoestima de los propios alumnos, que hacen que no se creen capaces de hacer nada de lo que les pedimos, en muchas ocasiones porque creen que lo van a hacer mal. Debemos incidir personalmente en nuestros alumnos, más que colectivamente, porque esas carencias que traen de sus propias casas, influye mucho en nuestra propia práctica de Actividad Física. Sienten que su propio esfuerzo no va a merecer la pena nunca. Hay que saber individualizar dentro del propio grupo. Es difícil, porque no pasamos tanto tiempo con ellos en clase de E.F.
Profesora 1 (535-544) DAA

La falta de autoestima y la valoración personal es clave y fundamental. Hay alumnos que no se dejan ayudar ni se abren, pero...debemos intentarlo.
Profesor 3 (546-548) DAA

Una buena dosis de autoestima es uno de los recursos más valiosos que puede disponer un adolescente. Aquel que posee autoestima aprende más eficazmente, desarrolla relaciones mucho más gratas, está más capacitado para aprovechar las oportunidades que se le presenten para trabajar productivamente y ser autosuficiente, posee una mayor conciencia del rumbo

que sigue. Y lo que es importante, si el adolescente termina esta etapa de su vida con una autoestima fuerte y bien desarrollada, podrá entrar en la vida adulta con buena parte de los cimientos necesarios para llevar una existencia productiva y satisfactoria (Collado, 2005).

3.4.2.- Influencia de los agentes de socialización en la adquisición y transmisión de valores (IEP)

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.

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 irrepetible de cada sujeto y su entorno, promueve y potencia el desarrollo psíquico y de la personalidad.

Delval y Enesco (1994) nos plantean cómo en la sociedad occidental se han producido cambios que han alterado considerablemente la vida social y las relaciones que la rigen, lo cual exige que las normas se modifiquen para adaptarse a las nuevas circunstancias. Igualmente nos señalan como la creciente complejidad de la vida social parece que exige un aumento de los conocimientos que se transmiten. Pero es tal el cúmulo de conocimientos que

los hombres poseen, que resulta imposible proporcionar ni siquiera una primera aproximación a todos ellos.

Los agentes de socialización son las instituciones, grupos, asociaciones y organizaciones que directa o indirectamente contribuyen al proceso de la misma. 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.
- El entorno sociocultural. La comunidad.
- Las relaciones entre iguales.
- Los medios de comunicación de masas.

La mayor parte del profesorado no se ve como el eje fundamental o principal elemento responsable en la transmisión de valores de sus alumnos y alumnas, sino que ven como otros agentes externos como la familia, medios de comunicación, los iguales, etc...influyen considerablemente sobre ellos (García García, 2011).

3.4.2.1.- Importancia de la familia (IFA)

Es innegable que la familia como núcleo de toda sociedad, es un fuerte agente socializador, fundamentalmente en las primeras edades: el niño aprende a través de la relación que va a tener con sus padres y sus hermanos. La familia le va a proporcionar el soporte emocional y económico que necesita, transmitiéndole una serie de conocimientos, valores y normas. Posteriormente, otras instituciones como la escuela y otras instituciones juveniles, van a darle continuidad de manera significativa al proceso de socialización (Gámez, 2010).

Actualmente, se detecta en la realidad del aula una pérdida del rol formador de la familia, ya que con mayor frecuencia los padres/madres, 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.

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:

En cada localidad todo es diferente. En algunas, las familias están encima de sus hijos, y en otras es mínimo.

Profesor 6 (345-348) IFA

Yo pienso, que cada uno sabemos lo que somos y que la familia es lo principal. Es el mayor tiempo que pasan, los que le inculcan todo desde pequeños.

Profesora 5 (380-382) IEP

La familia es fundamental. Hoy en día trabajan mucho las familias, pasan fuera del hogar bastante tiempo y eso influye en nosotros. Pero debemos dejar pinceladas de nuestro pensamiento.

Profesor 2 (390-392) IEP

3.4.2.2.- Los centros educativos (ICE)

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. Sin embargo muchos problemas de los que se plantean en los centros educativos, no son solucionables por el profesorado por si solo, se hace necesaria una coordinación de los diferentes agentes sociales, así es entendido por el profesorado.

A los profesores, cuando vamos a dar clase, nos influye mucho la localidad donde trabajamos. En mi caso, veo que mis propios alumnos no se motivan porque no tienen el apoyo familiar, y los propios profesores no nos sentimos respaldados por las propias familias. Influye más de lo que pensamos.

Profesora 1 (361-365) ICE

Yo soy exigente, pero creo que la influencia mía sobre ellos es mínima, soy el último. La máxima es la familia y medios de comunicación. El contexto es fundamental.

Profesor 6 (345-347) ICE

Necesitamos el apoyo de la familia, de los medios de comunicación, en definitiva del entorno sociocultural donde se desenvuelve la vida del alumnado para poder actuar de manera coordinada, si no veo difícil modificar solo desde la escuela actitudes no deseadas en el alumnado.

Profesora 8 (349-352) ICE

3.4.2.3.- El entorno sociocultural. La comunidad (IEN)

El alumnado inmerso en la postmodernidad, tiene dificultades para entender que es más importante el “ser” que el “tener”, aunque en la mirada al presente que realiza el profesorado hay una inversión de estos valores. El

profesorado es consciente de la actual influencia del contexto en el que se mueven:

El entorno sociocultural en este momento es quizá el elemento decisivo para educar.

Profesor 7 (358-359) IEN

El contexto es fundamental. En cada localidad todo es diferente

Profesor 6 (348) IEN

Este proceso de socialización, llevado a cabo de forma activa por la relación naciente entre el individuo y las instituciones, tiene como "*objetivo fundamental la homogeneización de los miembros de una sociedad*" (Kaminsky, 1990), donde los individuos deben asumir reglas, conductas y normas generales para todos los que conviven en ésta, incorporando desde el nacimiento patrones comportamentales que están aceptados por todos; pero también permite la expresión de diferencias individuales, siempre y cuando se acomoden a los preceptos generales que se encuentran estipulados en la sociedad.

3.4.2.4.- Los medios de comunicación (IMC)

Los medios de comunicación están implantándose en nuestra sociedad como la "*nueva*" estructura de acogida (Duch, 2004) 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.

La máxima es la familia y medios de comunicación.

Profesor 6 (346) IMC

Los medios de comunicación tienen unos valores contrapuestos. Se premia lo fácil, el no hacer nada, el golferío, triunfar sin esfuerzo....y llegan al día siguiente en clase, y tú les contradices. No les llega.

Profesor 3 (353-356) IMC

Algunos de los profesores participantes en el Grupo de Discusión muestran su desánimo y desencanto frente a la actual situación:

Educación, valores, hacer responsabilidad... va en detrimento de nuestro trabajo. Tú les pides responsabilidad y ellos no la tienen en general. Nos vemos solos. Les inculcamos responsabilidad y en su casa y con los amigos, la mínima.

Profesor 3 (350-353) IMC

Solo se demuestra cuando al ser tutores, convocamos una reunión de padres y madres y aparecen cuatro padres. Los que vienen son los que no tendrían que venir porque no tienen ningún problema.

Profesor 7 (367-369) IMC

Pero ante todo, como buenos profesionales, lo importante es no bajar los brazos y luchar por sacar ésta situación adelante:

No debemos bajar los brazos, porque si nosotros que somos uno de los pocos focos que alumbran, los bajamos, estamos perdidos. La responsabilidad personal hay que mantenerla siempre hasta el final. No debemos apagar la luz, si no las tinieblas nos invaden.

Profesor 7 (375-378) IMC

Yo creo que nosotros debemos ser los primeros en animarlos, y salvar las circunstancias externas que les afectan.

Profesora 1 (372-373) IMC

3.5.- PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN VALORES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (PME)

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).

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 hace 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: *¿Qué propuestas aportarías para la mejora del proceso de educar en valores con alumnado de ESO?*

Del análisis de los discursos formulados en el Grupo de Discusión, éstas son las propuestas más interesantes:

3.5.1.- Pararse y tomar conciencia (PTC)

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)

Nos parecen de gran interés las propuestas que realiza el profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión.

Yo el día que paré, dejé de ejecutar, aprendí lo que realmente era una clase. El día que te paras, observas a la gente, y viene ese "Flash", es en el que dices que desde fuera todo se ve mucho mejor. Hay que pararse.

Profesor 7 (394-397) PTC

Es necesario hacer un alto en el camino, para mirar adelante y hacia atrás, y valorar lo bueno que se ha hecho y los errores cometidos, y mirar adelante con ilusión de hacer las cosas mejor.

Profesora 8 (398-400) PTC

3.5.2.- Mayor implicación del profesorado (MIP)

La conducta del profesorado hacia el alumnado será determinante para la formación de los mismos, ya que los sentimientos que un alumno/a tienen hacia sí mismo/a, dependen en gran medida de los comportamientos que percibe que el profesor/a mantiene hacia ellos. Una actitud continuada y consistente de alta expectativa sobre el éxito de un alumno/a puede potenciar su confianza en sí mismo/a, reducir la ansiedad ante el fracaso y facilitar resultados académicos positivos.

El profesor debe cambiar de etapa, no estar con un silbato en una esquina, sino también participar, motivar saltando y sudando con ellos, porque así las hacen más motivantes. El estar dentro y fuera, implicado, es enriquecedor.

Profesor 2 (387-389) MIP

Pero, ¿qué puedo hacer yo? Yo lo que quiero es ser el ejemplo para mis alumnos. Utilizar la técnica del modelado. No llegar tarde a clase, ir siempre en chandal, no utilizar el teléfono móvil si eso es lo que yo le pido a mis alumnos.

Profesora 5 (382-385) MIP

Las nuevas funciones del profesor suponen un fuerte reto profesional y una auténtica reconversión mental, que sólo puede darse de manera progresiva, "sin prisas pero sin pausas". Existen serios problemas en las escuelas, ya no sólo de aprendizaje, sino también de convivencia. El viejo modelo de profesorado y de escuela está agotado (Gutiérrez Ponce, 2010). En la sociedad de la globalización y del conocimiento, emergen nuevos modelos de acción e intervención educativa, en el marco de las organizaciones que aprenden y los profesionales también (si quieren).

3.5.3.- Escuelas de Padres y Madres (RPA)

A lo largo de los años, la influencia de la familia se ha considerado como un factor de máxima relevancia en el comportamiento de los hijos. Por tanto, está claro que una mejora del entorno familiar vinculado a la práctica físico-deportiva, posibilitará que los hábitos de práctica arraiguen mejor en los adolescentes. Se propone desde nuestro Grupo de Discusión, la realización en

los centros de Escuelas de Padres y Madres que les ayuden a la formación de sus hijos/as.

Yo empezaría por la propia reeducación de los padres. Una escuela de padres. Tienen una función muy importante a parte del sistema, deben ser los primeros en estar con nosotros directamente, y no solo eventualmente.
Profesor 3 (553-556) RPA

Las escuelas de padres en los centros escolares se han mostrado como una buena solución a los problemas que a veces se tienen en las familias de falta de respuestas a los problemas que la educación de los hijos plantean, pero eso también supone mayor implicación del profesorado.
Profesora 8 (557-560) RPA

3.5.4.- Adecuación del Sistema Educativo a las nuevas demandas sociales (RSE)

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.

Se hace necesario que el Sistema Educativo que formule objetivos de forma integrada, que tenga presente la orientación a la tarea, y que proponga retos que el alumnado pueda conseguir es esencial para aumentar, de nuevo, el interés de nuestro alumnado por la Educación Física.

Yo voto por una reestructuración total del Sistema Educativo, a parte de la familia por supuesto. Todo el entorno influye, y sus elementos. Hay muchas cosas que son un auténtico desastre. Hay cosas que estamos dejando en el olvido y que son muy importantes. Son mínimas, pero detrás de ellas hay muchas más.
Profesor 6 (558-562) RSE

3.5.5.- Evaluación del profesorado (EPR)

La Evaluación se entiende como una actividad básicamente valorativa e investigadora, y por ello, facilitadora de cambio educativo y desarrollo profesional. Afecta no solamente a los procesos de aprendizaje del alumnado, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por el profesorado y a los Proyectos Curriculares de centro, en los que aquellos se inscriben.

La evaluación constituye, entendida de este modo, el elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos,

acometer actuaciones concretas, emprender procesos de investigación didáctica, generar dinámicas de formación permanente del profesorado, y en definitiva, regular el proceso de adaptación y contextualización del curriculum en cada comunidad educativa (Torres Guerrero, 2000).

El profesorado se expresa en ésta línea expuesta:

Es importante la formación, la evaluación del profesorado en clase. Parece que nadie nos puede decir cómo hacer las cosas, pero los grupos de trabajo y puestas en común nos ayudan. El alumnado es nuestro cliente, y debemos de pasar encuestas de satisfacción sobre nuestro trabajo. Yo las hago al final del trimestre. Y así puedo cambiar cosas para mejor, y vas viendo la evolución. Creo que lo deberíamos hacer todo el mundo. Mejora todo. Ves la motivación del alumnado hacia qué cosas se dirigen.

Profesor 2 (564-570) EPR

En el momento que hay una nota final, y es un trabajo obligado para los alumnos, no podemos dejar muchas cosas en manos de ellos. Influyen muchos factores en sus opiniones sobre tu trabajo, si les caes bien,...

Profesor 3 (572-575) EPR

Yo toda la vida he pasado encuestas y es donde realmente te das cuenta de lo que estás haciendo. He aprendido muchísimo de ellas. Yo creía que todo lo hacía bien, y cuando mucha gente dice lo contrario...es por algo. Yo hacía un grupo de preguntas sobre la tarea, otro sobre ellos mismos, y otro con el clima de la clase. Y así no influyen tantas razones personales.

Profesor 7 (577-582) EPR

En ese tipo de cuestionarios, es una pena que a veces no se esfuerzan ni en responderlo como merece. A veces una sola frase, te dice más de lo que tú querrías saber de lo que ha pasado. He recibido críticas en mis cuestionarios, me ha hecho recapacitar sobre mi forma de trabajar con mis alumnos. Una buena solución es que los propios profesores se reúnan, debatan y reflexionen de lo que está pasando actualmente.

Profesora 1 (584-590) EPR

Siempre me creía que todo lo había hecho bien, hasta que te das cuenta que gente con otras visiones te hace ver que no lo haces tan bien. O los propios alumnos te decían que no entendían nada cuando tú mismo te creías que todo iba perfecto.

Profesor 7 (594-597) EPR

Dado que los procesos educativos son procesos intencionales, la evaluación de la acción del profesorado debe de responder a una sistemática, orientada a conseguir los propósitos que actúan como referente y en el sentido de alcanzar los objetivos a los que se tiende, considerados como valiosos para la educación de la persona y el desarrollo de su personalidad, como elemento integrante de una cultura portadora de valores, actitudes, conocimientos, etc. Por ello, es preciso definir el “Qué” se pretende con la evaluación y el “Para qué”, concretándose posteriormente el “cómo”, “quién”, “cuándo”, “dónde”, “con qué” (Figueras Valero, 2008).

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: ENSEÑANZA EN VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DE JUEGOS Y DEPORTES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

“En Educación Física no sólo se abordan aspectos conceptuales (aspectos técnicos y tácticos de los deportes; concepto, tipo y principios del acondicionamiento físico,...) o procedimentales (práctica de actividades en el entorno natural; vivenciar el método continuo de desarrollo de la resistencia,...); sino que es parte inherente al área (y en mayor cuantía a otras) el hecho de que ésta ayuda a formar a la persona, en sus valores, creencias, opiniones,...”.
A. GONZÁLEZ SEGURA (2006).

Nadie cuestiona, por tanto, dice González Segura (2006), *“que la Educación Física en general, y todos sus contenidos, cada uno incidiendo en un aspecto más o menos concreto del alumno, transmite y forma valores, como toda realización humana”.*

En la legislación educativa actual, se reconoce el valor del juego y el deporte, como las formas más comunes de entender la actividad física, así como de su importancia para el fomento de actitudes positivas en el alumnado, especialmente en cuanto a la aceptación de roles, reglas y del trabajo en cooperación, en diferentes espacios y tiempos de actuación.

Entender el *“el juego y el deporte como contenido”* dice Torres Guerrero y cols. (1994) será plantearse el aprendizaje por parte del alumnado de las diversas actividades que les propongamos, así como la utilización de estas actividades para la consecución de objetivos relacionados con su carácter lúdico, buscando ante todo el placer que produce su práctica y utilizando el mismo para alcanzar fines más relacionados con aspectos afectivos y sociales que motrices. En esta línea podremos utilizar toda la gama de juegos populares, tradicionales, alternativos, así como deportes convencionales o alternativos en sus diferentes propuestas de práctica. Sin embargo, desde otra perspectiva, las actividades lúdicas no tienen que derivar necesariamente en aprendizajes deportivos, sino que tienen sentido en sí y favorecen la exploración corporal, las relaciones con los demás y el disfrute creativo del ocio.

Los Juegos y Deportes en cualquiera de sus versiones, son un buen medio para que el alumnado conozca y acepte sus limitaciones, para saber adaptar los esfuerzos físicos a sus características. Esto, supone así mismo, la posibilidad de lograr una adecuación del rol personal en los distintos grupos y equipos, poniendo al servicio de las actividades colectivas su máxima participación, aceptando su propio trabajo y el de los demás como elemento integrador y nunca como marginación.

En este campo vamos a analizar cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del bloque de Juegos y Deportes y su incidencia en la adquisición y transmisión de valores, desde la perspectiva del profesorado de Educación Física de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Del análisis de los discursos formulados en el Grupo de Discusión, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para este campo:

CAMPO 4	TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA		CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1.- CONTENIDOS ESPECÍFICOS, DENTRO DE LOS JUEGOS Y DEPORTES, QUE PRIMAN EL DESARROLLO DE VALORES (CPV)	4.1.1.- No depende del contenido a impartir	NDC
		4.1.2.- Si depende del contenido a impartir	SDC
	4.2.- JUEGOS Y DEPORTES QUE IMPARTE EL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (JDE)	4.2.1.- Juegos más utilizados	JUE
		4.2.2.- Juegos y deportes alternativos	JDA
		4.2.3.- Deportes Individuales	DIN
		4.2.4.- Deportes de adversario	DAD
		4.2.5.- Deportes colectivos	DCO
		4.2.6.- Actividades en el medio natural	AMN

Tabla V.6.- Categorías del Campo 4: El proceso de enseñanza aprendizaje en actitudes y valores a través de los contenidos de juegos y actividades deportivas

El moderador formula al Grupo de Discusión las siguientes preguntas:
“¿Pensáis que hay algún contenido específico, dentro de los Juegos y

*deportes, que prime el desarrollo de valores o no depende del contenido?
“¿Qué tipología de juegos y deportes soléis enseñar al alumnado de la ESO?”*

4.1.- CONTENIDOS ESPECÍFICOS, DENTRO DE LOS JUEGOS Y DEPORTES, QUE PRIMAN EL DESARROLLO DE VALORES (CPV).

La Educación Física actual, a través de sus ejercicios, juegos y deportes, tiene un tremendo potencial, tanto para el desarrollo físico como para la personalidad del alumnado. Pero surge la duda de si son los propios contenidos o la forma de impartirlos por parte del profesorado, los que hacen que dichos juegos y deportes desarrollen los valores.

De manera desigual, los docentes participantes en el Grupo de Discusión discrepan sobre la primera cuestión planteada en este campo, aportando opiniones que van en la línea de considerar que no importa el contenido que se imparta para que puedan transmitirse más o menos valores, y otro grupo de profesores que consideran que sí es importante el tipo de contenido.

4.1.1.- No depende del contenido a impartir (NDC)

La mitad del profesorado cree que el mayor o menor aprendizaje en valores no depende del contenido impartido por el profesor, sino de la forma de saber transmitirlo a su alumnado y las condiciones de su realización.

Yo creo que no depende del contenido. Un profesor puede hacer un contenido maravilloso, y otra persona no sabe con ese mismo contenido enganchar a los alumnos. No debemos preocuparnos tanto de contenidos específicos que nos den el “éxito” con nuestros alumnos, sino preocuparnos que los poco o muchos que demos, sepamos que les van a enriquecer e inculcar grandes cosas.

Profesora 1 (442-447) NDC

No hay un contenido que aporte más valores que otro, sino como tú lo planteas, lo trabajas, lo expones, qué le pides o no, y eso es lo más importante, más que el propio contenido.

Profesor 4 (458-460) NDC

Yo creo que depende de la capacidad de “sacarle punta” a un contenido. Me quedo con los deportes de equipo, por la interacción que poseen.

Profesor 6 (466-467) NDC

4.1.2.- Sí depende del contenido a impartir (SDC)

Por el contrario, la otra mitad del profesorado cree que existen contenidos y apartados, dentro del bloque de Juegos y Deportes, que tienen una mayor influencia a la hora de primar el desarrollo de los valores.

Los juegos y deportes alternativos....a lo mejor transmiten más valores con ésto de fomentar la participación, recreación y el aspecto lúdico. En ellos hay que respetar unas reglas y unas normas, todos deben ser iguales.

Profesor 2 (449-452) SDC

Desvincular los deportes tradicionales del propio sexo, prima el desarrollo de los valores, mientras que la Expresión Corporal ha hecho que los niños inicialmente la rechacen y luego hayan disfrutado muchísimo.

Profesor 3 (454-546) SDC

Yo si estoy de acuerdo y quizá es importante desvincular. En fútbol es más fácil que destaquen los niños. Introducir valores de igualdad, es importante.

Profesora 5 (462-464) SDC

...aunque deportes como el Acrosport, que no son deportes tradicionales enriquecen a ambos sexos y les hace sentir un papel útil en cada montaje. Los contenidos de expresión corporal están ayudando a romper esos estereotipos, pero en otros deportes (fútbol, baloncesto...) es imposible diferenciarlo tan fácilmente por culpa del entorno mediático en el que se mueven.

Profesora 1 (477-483) SDC

4.2.- JUEGOS Y DEPORTES QUE IMPARTE EL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (JDE)

Sáenz y Giménez (2000) indican que *“las tareas motrices son el contenido básico a través del cual vamos a buscar la consecución de los diversos objetivos que nos planteemos con nuestros alumnos”*. La elección de unas tareas u otras va a determinar el aprendizaje de los alumnos/as, condicionando, en parte, los contenidos a trabajar y seleccionando la metodología más adecuada.

Coincidimos con Romero Cerezo (1998), al indicar que cuando se quiere concretar algún contenido de aprendizaje esto *“se efectúa mediante las actividades motoras como el mayor nivel de concreción de lo que queremos enseñar en Educación Física. La actividad motriz concretada mediante la tarea, se materializa en un ejercicio o en un juego de aprendizaje”*.

La tipología de los contenidos a enseñar por el profesorado participante en el grupo de discusión es muy variada, pasando por deportes convencionales colectivos, individuales y de adversario, así como el campo de los juegos en los

que se enseñan juegos alternativos, tradicionales y de clara aplicación predeportiva.

4.2.1.- Juegos (JUE)

Por los grandes beneficios que confiere el juego como medio educativo a nivel escolar, se hace prácticamente imprescindible contar con él para la consecución de los objetivos en los diseños de Educación Física. Tendrá incidencia en todos los ciclos, aunque se enfoque de forma diferente en cada uno de los ciclos, en función de las edades de los alumnos/as y de las características del grupo de clase.

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. Es un medio de aprendizaje y socialización, dónde las conductas de habilidades motoras, aparecen interrelacionadas con las cognoscitivas y las afectivas (Torres Guerrero y cols. 1994).

Giménez Fuentes-Guerra (2000) considera que el juego es un medio excelente para transmitir valores y actitudes éticas, así indica que *“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 los objetivos educativos que nos planteamos con nuestros alumnos. A pesar de estas motivaciones, suele ser un problema para muchos profesores hacer las clases atractivas”*

El profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión, tiende a utilizar más el deporte que el juego, pero éste último suele ser también utilizado como procedimiento para la consecución de objetivos de otra índole.

Yo trabajo más el deporte que los juegos, aunque el juego lo utilizo en el calentamiento, es el procedimiento para conseguir otras cosas, utilizo juegos predeportivos.

Profesor 6 (281-283) JUE

Yo utilizo mucho juegos predeportivos, tradicionales y populares y les gusta bastante, más a las chicas que a los chicos, sobre todo porque a los juegos clásicos hay que eliminarle toda connotación sexista o su vinculación exclusiva a la fuerza, etc.

Profesora 8 (284-286)

4.2.2.- Juegos y Deportes Alternativos (JDA)

A veces a las prácticas recreativas se les denomina “*alternativas*”, quizá por las condiciones, metodología, fines...que a priori se les supone. Este nuevo concepto trae consigo fundamentalmente la diversión por encima de la posible competición que pudiese llevar consigo el propio juego. La recreación, ocupación del ocio en este ámbito, supone el desenvolvimiento placentero y espontáneo del hombre en el tiempo libre con tendencias a satisfacer aspectos psíquicos, de descanso, entretenimiento, expresión, aventura y socialización (Ruiz Vázquez, 1992).

También trabajo deportes alternativos como iniciación al béisbol y rugby recreativo.

Profesora 5 (289-290) JDA

A veces béisbol, hockey... algo más alternativo.

Profesor 4 (293-294) JDA

Esta tipología de juegos y deportes fomenta la creatividad, y la entendemos como la capacidad de crear, de producir cosas nuevas y valiosas, es la capacidad de un cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original. La actividad creativa debe ser intencionada y apuntar a un objetivo. Así, al plantearle al alumnado que tratasen de innovar, de buscar otras alternativas, de nuevas soluciones a los problemas motrices, comprobamos como poco a poco esta estrategia aumentaba su motivación.

Yo intento tocar un poco todo. He intentado quitarle peso a los deportes, por mis carencias personales, y dándole más a la expresión corporal y los deportes alternativos. Aunque intento darle importancia a todos los contenidos.

Profesor 3 (296-299) JDA

Juegos y deportes alternativos. En 4º, con los deportes alternativos se construyen sus propios zancos. Al principio es complicado, pero acaban dándole vueltas al pueblo. Con ayuda, y así trabajan por parejas y me funciona muy bien. Se ilusionan aquellos que nos les gustan otros deportes en general, y con ellos se ilusionan, trabajan y se aventuran.

Profesor 2 (303-306) JDA

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.

4.2.3.- Deportes Individuales (DIN)

Tradicionalmente se han trabajado los deportes en las clases de Educación Física, pero en general colectivos. 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.

Dentro de los deportes individuales, la mayoría del profesorado manifiesta enseñar atletismo y gimnasia deportiva, aunque debemos resaltar la aportación de un profesor que por el entorno en el que trabaja, plantea contenidos de natación a su alumnado.

Realizo iniciación al atletismo, a la natación en la piscina municipal en ocasiones.

Profesor 6 (285-286) DIN

De deportes individuales, solo realizo los que podemos hacer en el propio centro y nos permiten las instalaciones, gimnasia deportiva, atletismo...

Profesora 1 (335-337) DIN

Los deportes individuales, fundamentalmente el atletismo como más trabajado en clase de Educación Física, facilita el conocimiento del propio cuerpo y el de diferentes posibilidades de movimiento, sentando así las bases para el desarrollo y evolución de la competencia motriz en bases posteriores (García Pérez, 2011). La diversidad de movimientos estructurados en torno a componentes perceptivo-motrices y orgánico-funcionales, permite desarrollar diferentes habilidades básicas (saltos, giros, manejos de objetos, lanzamientos, recepciones, etc.).

4.2.4.- Deportes de Adversario (DAD)

El respeto al contrario, debe preceder al deseo de ganar. Al alumnado de la ESO le será más útil para su vida futura el educarles en el compañerismo y el respeto mutuo (Torres Guerrero y cols., 1994).

El profesorado participante, ya no sólo se limita a enseñar deportes de pala y raqueta, sino que realizan enseñanza de deportes de lucha y combate donde se aportan numerosos valores tanto individuales como colectivos al alumnado.

De adversario, el judo.

Profesor 6 (286-287) DAD

En los últimos años me estoy animando a impartir deportes de adversario, no solo de raqueta, sino de lucha y combate (judo, taekwondo...), para que vean algo diferente a lo que están acostumbrados.

Profesora 1 (332-335) DAD

4.2.5.- Deportes Colectivos (DCO)

Esta modalidad deportiva ha sido la más trabajada en clase de Educación Física, y entre estos deportes denominados “convencionales”, los más practicados han sido: fútbol, baloncesto, balonmano, voleibol...

Robles Rodríguez (2008) dice que “*podemos afirmar que estos deportes son los más utilizados en las clases de Educación Física, respecto a los deportes psicomotrices y de oposición (Matanin y Collier, 2003; Zabala, Viciano y Lozano, 2002; Napper-Owen y col, 1999). También hemos de tener en cuenta que el grado de comunicación tanto entre compañeros como entre adversarios (en este caso contracomunicación) es superior respecto a las otras modalidades deportivas, lo que nos va a permitir trabajar en mayor medida valores como la colaboración, cooperación, respeto a los compañeros y adversarios, etc...*”

El profesorado del Grupo de Discusión, se sigue decantando por enseñar este tipo de deportes, habituales en nuestro entorno social y practicados de forma mayoritaria.

Trabajo deportes colectivos, hago examen práctico con escalas de valoración (fútbol, balonmano, voleibol...y los que nos condicionan las instalaciones, ya que no tenemos canastas).

Profesor 6 (283-285) DCO

Yo, en deportes soy tradicional, también deportes colectivos (voleibol, balonmano, fútbol sala, baloncesto..).

Profesor 4 (292-293) DCO

Yo incido mucho en los deportes colectivos.

Profesor 1 (332) DCO

Coincidimos con Torres Campos (2008), cuando plantea que si sabemos que determinadas actividades grupales (trabajo cooperativo, deportes colectivos, etc.), contribuyen a la integración y cohesión de los grupos, dejaremos de entenderlas como “*meros juegos grupales*”, y sabremos para qué utilizarlas. A saber, el desarrollo de las relaciones interpersonales y de la inserción social.

En este tipo de deportes existe la posibilidad de interactuar con otros compañeros/as, será el tipo de relaciones posibles con los demás lo que determine el nivel de complejidad. Este elemento, la interacción con otros o su ausencia, resulta especialmente interesante en el ámbito escolar, permitiendo al profesorado abarcar una gama amplia de deportes colectivos que facilitan la adecuación de tareas a la heterogeneidad del alumnado con que nos encontramos (no sólo por su nivel de competencia motriz, sino también en relación a sus gustos e intereses).

4.2.6.- Juegos y Deportes en el Medio Natural (AMN)

Finalmente, son numerosos los profesores del Grupo de Discusión que manifiestan su interés por proponer más actividades que ayuden al alumnado a relacionarse con el medio natural.

También hacemos deportes en el medio natural, como senderismo, orientación.

Profesor 7 (309-310) AMN

...también trabajo la escalada.

Profesor 2 (307) AMN

Yo viví muchas actividades en un centro, con muchas actividades extraescolares con los niños en el medio natural (sierra, playa, sky etc...), y les vino genial a los niños y también a la localidad.

Profesor 6 (317-319) AMN

Con respecto a las actividades en el medio natural, en el centro hago orientación para iniciarles, pero me gustaría hacer más en el exterior.

Profesora 1 (330-331) AMN

Por el contrario, algunos de los profesores participantes muestran su descontento por la dificultad que conlleva hoy en día la organización de actividades fuera del entorno escolar y lo mucho que condicionan la infraestructura del propio centro...

...depende del centro, porque si depende del porcentaje mínimo necesario actualmente para organizar una actividad extraescolar, resulta bastante difícil y con muchos inconvenientes. Eso va en función de las directivas del centro.

Profesora 5 (312-315) AMN

Depende mucho de las instalaciones del centro. El mío es muy antiguo, con un pequeño patio a compartir y querría sacar a los niños fuera del centro, y lo conseguí con una autorización entre padres-directiva y los niños. Los saco a los alrededores del pueblo, y así reivindican también la necesidad de instalaciones deportivas en condiciones. Facilita todo. El salir 40 minutos fuera, les motiva y les hace recordar esas clases para toda la vida. Sin vallas, todo iría mejor en los centros. En las ciudades es algo peor y más difícil.

Profesor 2 (321-328) AMN

El profesorado de Educación Secundaria participante en el Grupo de Discusión, en la investigación de Macías (2011), señalaba que no le prestaban toda la atención que se debiera a estos contenidos, manifestando que los principales problemas que encuentra son la falta de formación en estos contenidos, problemas de Responsabilidad Civil...

El riesgo es el carácter de una situación donde es posible la concurrencia de un peligro, es decir, que aparece una amenaza susceptible de desestabilizar un estado de confianza, de seguridad, o de poder atentar a la integridad física, psíquica o moral de un individuo. Por lo tanto, puede ser concebido como *“un encuentro con un riesgo y un desafío”*.

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: EL CLIMA DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN LA PRÁCTICA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES

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.
D. COLLADO FERNÁNDEZ (2005).

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.

El clima que se genera en clase depende bastante del profesorado, y va a ser fundamental para conseguir la motivación del alumnado. Si el ambiente es relajado y distendido, los chicos/as tendrán una actitud más positiva que un clima tenso y estricto (Hernández, 1990).

Por ello, en este campo nos planteamos comprobar si el profesorado de Educación Física del Grupo de Discusión considera que el clima de sus clases

y la motivación de sus alumnos y alumnas son buenos o por el contrario, no han conseguido un grado de convivencia adecuado en el aula.

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 5	EL CLIMA DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN LA PRÁCTICA DE JUEGOS Y DEPORTES		CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- EL CLIMA DE CLASE EN EL BLOQUE DE JUEGOS Y DEPORTES EN EDUCACIÓN FÍSICA		CCL
	5.2.- LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA LOS JUEGOS Y DEPORTES (MAJ)	5.2.1.- Alumnado motivado por los juegos y deportes	AMJ
		5.2.2.- Alumnado desmotivado por la práctica de juegos y deportes	ADJ
		5.2.3.- Estrategias de mejora de la motivación	EMM

Tabla V.6.- Categorías del Campo 5: El proceso de enseñanza aprendizaje de actitudes y valores del profesorado universitario

El moderador plantea a los componentes del Grupo de Discusión las siguientes preguntas: *“¿Cómo creéis que es el clima de la clase de Educación física al impartir juegos y deportes, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos?”*

5.1.- EL CLIMA DE CLASE EN EDUCACIÓN FÍSICA (CCL)

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. 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.

De manera 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.

Este bloque de Juegos y Deportes, en general, produce un buen clima de clase.

Profesora 1 (497-498) CCL.

El clima de la clase es bueno. Muchos alumnos son receptivos y exigentes en función de sus experiencias previas con otro profesor y esa pasividad la muestran cuando alguien no ha conseguido “engancharlos”. De primeras, expectantes.

Profesor 3 (508-511) CCL

La Educación se efectúa siempre en el seno de una vida social. Educando y educador realizan su encuentro en un contexto social, fuera del cual resulta impensable toda relación entre personas. La educación es, además, una forma de comunicación, una modalidad de interacción, lo cual postula una situación social. Pérez Sánchez (2000) considera que una de las principales funciones sociales de la Educación es la *de la adaptación del individuo a las exigencias del grupo social*. Vivir es estar integrado en la sociedad y esta integración tiene sus exigencias. El individuo ha de aprenderlas, debe formarse en los hábitos por ella requeridos y tales aprendizajes es la educación quien los da.

Pero un grupo no es un todo homogéneo, sino que está compuesto por personalidades diversas, que en ocasiones no coinciden en sus formas de pensar, de creer y de sentir, así se expresa en la siguiente opinión.

En general el clima de la clase práctica es bueno, aunque siempre hay algunos que quieren ser más protagonistas de la cuenta, y no se portan como es debido, pero los juegos y los deportes les gustan a la mayoría y se implican bastante.

Profesora 8 (512-514) CCL

5.2.- MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA LOS JUEGOS Y DEPORTES (MAJ)

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/la profesor/a, 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.

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.

5.2.1.- Alumnado motivado por la práctica de los Juegos y Deportes (AMJ)

En la LOE (2006) se especifica que *“la Educación Física como parte integrante de la cultura relevante de nuestra sociedad, tiene que contribuir en esta etapa a transmitir al alumnado los conocimientos necesarios vinculados con la salud dinámica y la utilización constructiva del ocio desde una perspectiva crítica, que le permita de forma autónoma el desarrollo personal de sus capacidades motrices, cognitivas, sociales e individuales, desde las posibilidades que le brindan el cuerpo y el movimiento”*.

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 y Giménez (2000), la motivación es básica para lograr la atracción de los estudiantes hacia la práctica de actividades físicas. Mayoritariamente el profesorado de nuestro Grupo de Discusión manifiesta que el alumnado está motivado para realizar juegos y deportes.

En general, hay motivación.

Profesora 5 (517) AMJ

Ellos están expectantes a ver qué les vas a dar en clase.

Profesor 6 (492) AMJ

Ellos de primeras dicen: ¡¡Vamos a jugar al fútbol!! Después ya aceptan lo que viene.

Profesor 3 (494-495) AMJ

Castillo, Balaguer y Duda (2000) y Duda y Whitehead (1998), incluyeron en sus investigaciones la variable género. Posteriormente 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 éstos autores, el

género masculino se encuentra más orientado al ego que el género femenino. Del mismo modo, Hellín, Moreno y Rodríguez (2004), determinan que en la mujer predominan las motivaciones relacionadas con la estética corporal, mientras que en los hombres predominan las motivaciones determinadas por las relaciones sociales.

El bloque de Juegos y Deportes motiva a los alumnos. A unos más otros menos, pero en general, les ayuda hacia la asignatura y si nosotros le hacemos ver ese deporte lúdicamente, se los hacemos ver divertidos. Los chicos suelen estar más motivados por unos contenidos y las chicas a veces por otros. Hay algunos que se van contentos de haber aprendido un deporte nuevo, que no han hecho en su vida, diferente al tradicional.

Profesora 1 (498-502) AMJ.

Yo creo que lo importante es que sea un deporte jugado. Si se juega con mucho material alternativo, inventar juegos, eso les motiva mucho.

Profesor 2 (504-506) AMJ

Algunos centros saben inculcar un deporte, que finalmente los convierten en una tradición que les hace subir sus expectativas.

Profesor 6 (522-523) AMJ

Pero también es cierto, que el profesorado actual se encuentra preocupado por ese minoritario grupo de alumnos que no muestran tanto interés por la práctica de juegos y deportes, y que año tras año se va incrementando el nivel de desmotivación.

5.2.2.- Alumnado desmotivado por la práctica de Juegos y Deportes (ADJ)

No todo el alumnado está motivado por la asignatura y especialmente el bloque de Juegos y Deportes. Traemos a colación la opinión de Romero Cantalejo (2003) que considera que “*son los mismos jóvenes los que están desmotivados en general, pero no solo por cualquier práctica deportiva, sino por cualquier práctica en general, que les suponga un mínimo esfuerzo o compromiso. El abandono deportivo, fenómeno que preocupa sobre todo por sus posibles consecuencias para la salud psicológica de los jóvenes deportistas, puede conceptualizarse como el cese de la motivación para la participación deportiva en situaciones de logro*”.

Éstas son algunas de las opiniones del profesorado respecto a la desmotivación de sus alumnos y alumnas:

Hay algunos alumnos a los que les gusta hacer deporte, y lo demuestran en clase. Pero hay otros, que a esta edad, no están interesados por ésto. En su tiempo libre no suelen practicar, por lo que son reacios.

Profesor 4 (513-515) ADJ

*Se nota en algunos alumnos/as su falta de motivación.
Profesora 5 (517-518) ADJ*

Para López Rodríguez y González Maura (2006), la motivación constituye un elemento de vital importancia en las clases de Educación Física, contribuyendo a despertar en el alumnado el deseo de realizar actividades de carácter físico y deportivo, añadiendo que si el profesorado llega a comprender las necesidades de sus estudiantes, puede ser capaz de encauzar y orientar hábilmente el proceso de enseñanza- aprendizaje hacia el logro de los objetivos propuestos.

5.2.3.- Estrategias de mejora de la motivación (EMM)

La planificación en el ámbito educativo, y concretamente en el área de Educación Física se plantea como una función reflexiva del docente que debe consistir en organizar de manera flexible y sistemática los elementos curriculares del área, los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para preveer, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz (Torres Guerrero, 2006).

Por tanto, el profesorado, hoy día, debe plantearse propuestas para incrementar los niveles de motivación del alumnado hacia la práctica de juegos y deportes, ya que son muchos los factores que influyen: la familia, la propia asignatura, el profesorado, el clima del centro...

Entre las propuestas planteadas por el profesorado asistente al grupo de discusión destacan:

*Que ellos vean que con cualquier cosa se puede disfrutar.
Profesor 2 (505-506) EMM*

*Con alumnos desmotivados, lo que hay que hacer es ganártelos, darles mucho ánimo y motivación, más que con la propia actividad.
Profesora 5 (518-519) EMM*

*El refuerzo es clave.
Profesora 5 (519-520). EMM*

Estamos, por tanto, de acuerdo con aquello que nos propone Ari Kahan (2006): *“nuestra principal responsabilidad es la de crear un ambiente propicio para que florezca el talento. No podemos darle a nuestra gente sólo la filosofía o instrucciones. Debemos ayudarla y motivarla para que alcance su potencial, y sobre todo, para que lo alcance en grupo, que es el éxito más grande”.*

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENCUESTAS A PROFESORADO UNIVERSITARIO EXPERTO



SUMARIO DEL CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENCUESTAS A PROFESORADO UNIVERSITARIO EXPERTO

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO QUE IMPARTE ASIGNATURAS DE JUEGOS Y DEPORTES EN ACTITUDES Y VALORES

1.1.- NINGUNA FORMACIÓN INICIAL (NFI)

1.2.- FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM (FCM)

1.2.1.- Formación referencial en diferentes asignaturas (FRA)

1.2.2.- Formación específica en valores y actitudes éticas (FEV)

1.3.- FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA A TRAVÉS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (FPR)

1.4.- FORMACIÓN PERMANENTE EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)

1.4.1.- Autoformación (FAU)

1.4.1.1.- Lectura de libros/artículos (FLE)

1.4.1.2.- Experiencia y reflexión personal (FEX)

1.4.1.3.- Aprendiendo de otros compañeros (FAC)

1.4.2.- Cursos, Jornadas, Congresos (FPV)

1.4.3.- Proyectos de investigación (FPI)

1.4.4.- Grupos de Trabajo (FGT)

1.5.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS, TECNICAS Y RECURSOS PARA TRANSMITIR VALORES (FET)

1.5.1.- Formación inicial recibida en estrategias, técnicas y recursos (FIT)

1.5.1.1.- Formación inicial insuficiente en estrategias, técnicas y recursos (FII)

1.5.1.2.- Alguna Formación inicial en estrategias, técnicas y recursos (FIS)

1.5.2.- Nivel de competencia para transmitir valores y actitudes éticas al alumnado de Educación Secundaria (NCO)

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES

2.1.- PRESENCIA DE VALORES Y ACTITUDES EN LA PROGRAMACIÓN (PVP)

- 2.1.1.- Presencia en los objetivos (POB)
- 2.1.2.- Importancia que se concede a los distintos ámbitos del contenido (IAC)
 - 2.1.2.1.- Más importancia al ámbito conceptual (CCO)
 - 2.1.2.2.- Más importancia al ámbito procedimental (CPR)
 - 2.1.2.2.- Más importancia al ámbito actitudinal (CAC)
 - 2.1.2.3.- Integración de los diferentes ámbitos del contenido (ICO)
- 2.1.3.- Tratamiento de los aspectos actitudinales en los criterios de evaluación (TEV)
 - 2.1.3.1.- Presencia en los criterios de evaluación (PEV)
 - 2.1.3.2.- Ausencia en los criterios de evaluación (AEV)

2.2.- ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y RECURSOS UTILIZADOS EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS (ETR)

- 2.2.1.- Estrategias utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas (ETV)
 - 2.2.1.1.- Estrategia de Educación moral basada en la Clarificación de valores (ECL)
 - 2.2.1.2.- Estrategia de Educación moral basada en la Socialización (ESO)
- 2.2.2.- Técnicas utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas (TTV)
 - 2.2.2.1.- Modelado (MOD)
 - 2.2.2.2.- Refuerzo (REF)
 - 2.2.2.3.- Implicación del profesorado (IPR)
 - 2.2.2.4.- Implicación del alumnado (IAL)
 - 2.2.2.5.- Inteligencia emocional (IEM)
 - 2.2.2.6.- Trabajo en grupo cooperativo (TGC)
 - 2.2.2.7.- Resolución de conflictos (RCO)
- 2.2.3.- Recursos utilizados en la transmisión de valores y actitudes éticas (RTV)
 - 2.2.3.1.- Comentarios críticos de textos (RCC)
 - 2.2.3.2.- Comprensión y reflexión crítica (RCR)
 - 2.2.3.3.- Dilemas Morales (RDI)

2.3.- EL CLIMA DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO (CCL)

2.3.1.- El Clima de clase con contenidos de juegos y deportes (CJD)

2.3.2.- La Motivación del alumnado en las clases de juegos y deportes (MJD)

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIOS DE EDUCAR EN VALORES. TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE SE ENSEÑAN

3.1.- LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIOS PARA EDUCAR EN VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS (JDM)

3.1.1.- El juego motor como medio para educar en valores (JVA)

3.1.2.- El deporte como medio para educar en valores (DVA)

3.2.- TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE SE ENSEÑAN (TJD)

3.2.1.- Tipología de los juegos que se enseñan (TJU)

3.2.1.1.- Juegos Predeportivos (JPR)

3.2.1.2.- Juegos Cooperativos (JCO)

3.2.1.3.- Juegos Tradicionales y Populares (JTR)

3.2.1.4.- Juegos Alternativos y adaptados (JAL)

3.2.2.- Tipología de los deportes que se enseñan (TDE)

3.2.2.1.- Deportes colectivos (DCO)

3.2.2.2.- Deportes individuales (DIN)

3.2.2.3.- Deportes de adversario (DAD)

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES

4.1.- VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES (VAT)

4.1.1.- Presencia y ausencia de valores y actitudes éticas en el alumnado de Educación Secundaria (VSE)

4.1.2.- Presencia y ausencia de valores y actitudes éticas en el alumnado universitario (VUN)

4.2.- VALORES A TRANSMITIR Y ADQUIRIR POR PARTE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO (VAU)

- 4.2.1.- Respeto (RES)
- 4.2.2.- Responsabilidad (RPO)
- 4.2.3.- Autoestima (AUT)
- 4.2.4.- Cooperación/Colaboración/Compañerismo (COM)
- 4.2.5.- Igualdad (IGU)
- 4.2.6.- Solidaridad (SOL)

4.3.- JERARQUIA DE VALORES A TRANSMITIR AL FUTURO PROFESORADO DE E.S.O. (JER)

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. PROBLEMÁTICA PARA SU TRANSMISIÓN

5.1.- LA FAMILIA (SFA)

5.2.- LA ESCUELA (SES)

- 5.2.1.- El centro escolar como organización (SEO)
- 5.2.2.- El profesorado de Educación Física (PEF)

5.3.- LOS IGUALES (SIG)

5.4.- LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN (SMC)

5.5.- LA COORDINACIÓN DE LOS DIFERENTES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN (CAS)

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA SU POSTERIOR TRANSMISIÓN AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

6.1.- PROPUESTA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

- 6.1.1.- Necesidad de formación del profesorado universitario en estrategias, técnicas y recursos para educar en valores (NFP)
- 6.1.2.- Actividades de formación inicial y permanente del profesorado (AFO)
- 6.1.3.- Compromiso personal del docente (CPD)

6.2.- PROPUESTAS PARA LOS CENTROS UNIVERSITARIOS (PCU)

- 6.2.1.- Coordinación del profesorado universitario (COP)
- 6.2.2.- Nuevo planteamiento didáctico de las asignaturas (PDI)
- 6.2.2.- Creación de nuevas asignaturas (NAS)

6.3.- PROPUESTAS PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA (PAD)

- 6.3.1.- Pacto global por la educación (PGE)
- 6.3.2.- Dignificación de la profesión docente (DPD)

“La encuesta social, es un método de obtención de información mediante preguntas orales o escritas, planteadas a un universo o muestra de personas que tienen las características requeridas por el problema de investigación”.
G. BRIONES (2008).

En este capítulo realizamos un análisis cualitativo, y a través de este informe pretendemos dar a conocer la interpretación y percepción propia sobre las opiniones, creencias y reflexiones expresadas por el profesorado experto, participante en las encuestas personales autocumplimentadas, así como establecer la discusión con otras investigaciones o trabajos relevantes, que han tenido como objeto el campo de la educación en valores a través de la práctica de juegos y deportes.

La organización de los discursos al igual que en el Grupo de Discusión (Capítulo V), la hemos realizado a través de un sistema de campos, categorías y subcategorías, lo que nos permite reducir los datos y estructurarlos. La categorización la hemos llevado a cabo a través de las preguntas importantes de la encuesta pasada al profesorado experto, es decir, partiendo de los objetivos planteados en nuestra investigación, que fueron introducidos anteriormente a la recogida de los testimonios.

El procedimiento para redactar el informe de las encuestas ha sido transversal, hemos analizado cada una de las preguntas en todas las encuestas, estudiando, interpretando y comparando las opiniones y creencias del profesorado encuestado. Hemos seguido los mismos criterios que en el Capítulo V del Análisis del Grupo de Discusión, realizado con profesorado de Educación Física de los centros dónde se ha pasado el cuestionario.

En la siguiente tabla mostramos de forma esquemática las características de cada una de las encuestas que hemos realizado:

IDENTIFICACIÓN	GENERO	AÑOS DE EXPERIENCIA	UNIVERSIDAD DE FORMACIÓN	UNIVERSIDAD DE TRABAJO
Profesor 1	Hombre	23	Granada	Huelva
Profesor 2	Hombre	20	Granada	Huelva
Profesor 3	Hombre	16	Granada	Extremadura
Profesor 4	Hombre	42	Madrid	Sevilla
Profesor 5	Hombre	17	Granada	Sevilla
Profesora 6	Mujer	14	Granada	Extremadura
Profesor 7	Hombre	10	Granada	Zaragoza
Profesor 8	Hombre	32	Barcelona	Zaragoza
Profesora 9	Mujer	26	Barcelona	Zaragoza
Profesor 10	Hombre	18	León	Sydney
Profesor 11	Hombre	24	Madrid	Sevilla
Profesor 12	Hombre	20	Granada	Granada
Profesor 13	Hombre	4	Extremadura	Extremadura
Profesor 14	Hombre	23	Granada	Granada
Profesor 15	Hombre	36	Madrid	Melilla
Profesor 16	Hombre	32	Madrid	Málaga
Profesor 17	Hombre	16	Granada	Granada
Profesor 18	Hombre	16	Lleida	Zaragoza
Profesor 19	Hombre	16	Granada	Granada
Profesora 20	Mujer	18	León	Granada
Profesor 21	Hombre	40	Madrid	Sevilla
Profesora 22	Mujer	12	Barcelona	Barcelona
Media de años de experiencia		21,7 años		

Tabla VI.1.- Identificación del profesorado encuestado

Los campos en los que hemos dividido el análisis de las encuestas, han sido los siguientes:

- ✚ CAMPO 1: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO QUE IMPARTE ASIGNATURAS DE JUEGOS Y DEPORTES EN ACTITUDES Y VALORES
- ✚ CAMPO 2: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES

- ✚ CAMPO 3: LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIOS DE EDUCAR EN VALORES. TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE SE ENSEÑAN
- ✚ CAMPO 4: CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES
- ✚ CAMPO 5: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. PROBLEMÁTICA PARA SU TRANSMISIÓN
- ✚ CAMPO 6: PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA SU POSTERIOR TRANSMISIÓN AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO QUE IMPARTE ASIGNATURAS DE JUEGOS Y DEPORTES EN ACTITUDES Y VALORES

“Las actitudes tienen una estrecha relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que las actitudes que los estudiantes mantienen hacia los profesores, las materias académicas, o hacia la escuela como un todo. Son factores antecedentes que influyen sustancialmente en el proceso de aprendizaje, de manera que según sea el signo de las actitudes (positivo o negativo), el aprendizaje escolar resultará favorecido o perjudicado”
J. BELTRÁN y M. MORALEDA (1987).

En el contexto educativo actual encontramos algunos cambios significativos derivados de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Estas modificaciones están influidas a su vez, entre otros factores, por la adaptación de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (MEC, 2003). Entre ellos, encontramos uno especialmente significativo: la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS). La Orden Ministerial del 27 de diciembre de 2007, que ha aprobado los requisitos de verificación de los *títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas*, ha servido para concretar y regular lo que de manera breve se recogía en la LOE (arts. 94, 95, 97 y 100).

Del diseño y puesta en marcha de unas buenas prácticas para los futuros profesores de educación secundaria depende, en gran medida, el éxito de este nuevo modelo de formación. La realización de estudios e investigaciones a este respecto son fundamentales para aportar conocimiento que favorezca la mejora que debe ir produciéndose progresivamente.

El proceso de modernización de la enseñanza pasa por la adecuación de la formación de los profesionales en cada uno de los países miembros (Buchberger y cols., 2000). En el caso de España, constituye un reto esencial la mejora de la formación inicial de aquellos graduados que orientan su vida laboral hacia la docencia en la enseñanza secundaria (Puelles, 2009), hasta el momento escasamente formados en materias pedagógicas, organizativas e institucionales, propias de la profesión docente (Benso y Pereira, 2003).

Sin embargo, el caso de la Educación Física, lo podemos considerar como singular respecto a la formación inicial del profesorado, toda vez, que este profesorado de manera mayoritaria siempre ha valorado los aspectos actitudinales de su alumnado. Por la propia dinámica de la materia y en el caso específico de los juegos y deportes, el contenido pedagógico que consideramos como primera característica que genera su práctica, especialmente grupal, aunque también individual, es un ámbito que potencialmente contribuye a la educación integral de la persona de forma singular (Torres Guerrero, 2011).

La singularidad consiste en que inciden en las dimensiones cognitivas y emocionales como pocos otros ámbitos y prácticas. El carácter en parte lúdico, pero en parte también de compromiso y proyecto comunitario que supone la práctica de actividades deportivas, es una de sus características singulares. El nivel de perseverancia y constancia que tales prácticas requieren si su planificación y desarrollo gozan del rigor y seriedad necesarios, promueven niveles de autorresponsabilidad y de proactividad especialmente deseables en nuestra sociedad y en nuestra época (Martínez y Buxarrait, 2001).

En la educación en general y en la Educación Física 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. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria. Pero coincidimos con Torres Guerrero (2005) cuando indica 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 el profesorado deberá estar formado para 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 le van a permitir una información clara y eficaz del momento en que se encuentra el proceso y no en todos los casos esa formación inicial ha sido capaz de formar profesores con estas capacidades.

En este campo tratamos de comprobar cómo ha sido el proceso de formación inicial del profesorado universitario que imparte asignaturas referidas

a juegos y deportes, en los centros de formación inicial del profesorado. De la misma manera queremos verificar cómo ha sido su proceso de formación permanente para suplir las carencias de su formación inicial y también queremos comprobar su grado de competencia adquirida en sus diferentes procesos formativos para transmitir estrategias, técnicas y recursos para educar en valores al futuro profesorado de Educación Secundaria.

De las informaciones obtenidas a lo largo de las encuestas personales, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para este campo:

CAMPO 1	FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO QUE IMPARTE ASIGNATURAS DE JUEGOS Y DEPORTES EN ACTITUDES Y VALORES			CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- NINGUNA FORMACIÓN INICIAL			NFI
	1.2.- FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM (FCM)	1.2.1.- Formación referencial en diferentes asignaturas		FRA
		1.2.2.- Formación específica en valores y actitudes éticas		FEV
	1.3.- FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA A TRAVÉS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO			FPR
	1.4. FORMACIÓN PERMANENTE EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)	1.4.1.- Autoformación (FAU)	1.4.1.1.- Lecturas	FLE
			1.4.1.2.- Experiencia y reflexión personal	FEX
			1.4.1.3.- Aprendiendo de otros compañeros	FAC
		1.4.2.- Cursos, Jornadas, Congresos		FPV
		1.4.3.- Proyectos de investigación		FPI
		1.4.4.- Grupos de Trabajo		FGT
	1.5.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS, TECNICAS Y RECURSOS PARA TRANSMITIR VALORES (FET)	1.5.1.- Formación inicial recibida en estrategias, técnicas y recursos (FIT)	1.5.1.1.- Formación inicial insuficiente	FII
			1.5.1.2.- Formación inicial suficiente	FIS
		1.5.2.- Nivel de competencia para transmitir valores y actitudes éticas al alumnado de Educación Secundaria		NCO

Tabla VI.2.- Categorías del campo 1: Formación inicial y permanente del profesorado universitario que imparte asignaturas de juegos y deportes en actitudes y valores

A los participantes en las encuestas autocumplimentadas se les formula la pregunta: *¿Recibiste formación en valores y actitudes éticas en tu formación*

inicial? (Nos referimos a si tuviste en alguna asignatura enseñanza explícita, implícita o referencial o no tuviste).

1.1.- NINGUNA FORMACIÓN INICIAL (NFI)

De manera muy mayoritaria el profesorado participante en nuestras encuestas responde que no recibió formación específica sobre como transmitir valores y actitudes éticas a su futuro alumnado de enseñanzas obligatorias.

En el currículum no había ninguna asignatura específica sobre valores.
Profesor 1 (009) NFI

No, realmente no tuve ninguna asignatura relativa a valores y actitudes éticas. Lo que sí tuve fue algunos muy buenos ejemplos y modelos de profesores universitarios con muy buena formación y aplicación de los valores.
Profesora 6 (033-036) NFI

No, que yo recuerde.
Profesor 7 (038) NFI

No, nunca he tenido ninguna asignatura o materia en la que se me haya impartido algún conocimiento sobre la forma de transmisión de valores o actitudes éticas.
Profesor 12 (055-057) NFI

Con un No categórico se expresan los profesores 9, 11, 14, 15, 16 y 19, insistiendo el profesor 17 en que lo que predominaba en sus clases eran los conocimientos teóricos y técnicos sobre los juegos y deportes que se enseñaban.

Realmente no, la transmisión del conocimiento de los contenidos técnicos de las asignaturas era prioritaria sobre cualquier otro objetivo,
Profesor 17 (072-073) 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 currículum 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)

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).

1.2.1.- Formación referencial en diferentes asignaturas (FRA)

Se expresan opiniones, en la línea de afirmar que tuvieron alguna formación sobre cómo transmitir valores y actitudes éticas a su alumnado en diversas asignaturas.

Tan solo a través del estudio del currículum en algunas asignaturas se trató el tema de los contenidos actitudinales. Tanto en su estudio, desarrollo y planificación en unidades didácticas.

Profesor 10 (045-048) FRA

No la tuve de forma específica como materia, pero en otras asignaturas sí que se planteaba en alguna ocasión la importancia de la educación, aunque no demasiado.

Profesor 2 (012-014) FRA

En dos asignaturas (Didáctica de la EF y Pedagogía), de forma más bien implícita. No recuerdo que en ese momento hubiese temas concretos sobre valores, aunque evidentemente se nos habló de mejorar las actitudes del alumnado, no sólo los aprendizajes específicos.

Profesor 3 (017-020) FRA

No, aunque en pequeñas dosis junto a los aspectos conceptuales y actitudinales.

Profesor 4 (021-022) FRA

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 (Gómez Pozo, 2007).

1.2.2.- Formación específica en valores y actitudes éticas (FEV)

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.

Algunos profesores/as manifiestan que recibieron formación inicial específica sobre cómo transmitir valores y actitudes a su alumnado. Curiosamente al comprobar los años de experiencia de éste profesorado encontramos que son profesores con menos de 15 años, lo que implica un cambio de tendencia en los centros de formación inicial, en el sentido de dar importancia a los aspectos actitudinales en la formación inicial de los futuros docentes.

Sí tuve formación concreta a través de diversas asignaturas de mi currículum

Profesor 13 (061-062) FEV

Yo sí tuve formación concreta en estos aspectos actitudinales

Profesor 5 (026) FEV

Sí tuve formación específica en cómo transmitir valores al alumnado durante mi carrera

Profesora 22 (086-087) FEV

1.3.- FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA A TRAVÉS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (FPR)

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 qué actitudes son más convenientes adoptar para su futuro como profesor/a. Así lo expresaba Pascual (1998), cuando decía que “*los profesores que impartimos docencia en los centros de formación del profesorado de Educación Física debemos iniciar cambios radicales, no sólo en nuestras formas de pensar, sino también en nuestras formas de actuar, de tal modo que permitamos a los estudiantes, además de aprender a apasionarse por aquello que hacen, desempeñar su papel como educadores con dignidad y responsabilidad*”.

Diferentes opiniones expresa el profesorado participante, en el sentido de considerar que el profesorado universitario que tuvieron en su formación inicial, les transmitía valores a través de su modelado.

Aunque he de reconocer que de forma implícita en la personalidad de algún profesor se han transmitido valores y actitudes.

Profesor 17 (077-078) FPR

Sí. De los profesores/as, que tuve la suerte de recibir mi formación inicial, de forma explícita me transmitieron muchos de los valores que me han hecho crecer tanto personal como profesionalmente, como la superación, el esfuerzo, la constancia y sobretodo la confianza en uno mismo.

Profesor 5 (028-031) FPR

No como una asignatura concreta, pero sí como un tema transversal y contextual, transmitido por el modelo de profesorado.

Profesor 21 (085-086) FPR

Tuve durante mi formación inicial algunos muy buenos modelos en este sentido, de los que aprendí muchísimo, y que considero que han influido en mi intención y manera de tratar de transmitir valores en las clases.

Profesora 6 (138-140) FPR

1.4.- FORMACIÓN PERMANENTE EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)

La formación del profesorado, sea inicial o en ejercicio, es considerada unánimemente como uno de los recursos más decisivos e ineludibles para promover las mejoras que la sociedad reclama hoy de los sistemas escolares y la educación (Salinas y Vicianá, 2008).

Y más específicamente, 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.

Entre las diferentes actividades de formación permanente, destacaremos:

1.4.1.- Autoformación (FAU)

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 sí mismo, de las estrategias necesarias para aprender y para evaluar el propio aprendizaje.

1.4.1.1.- Lectura de libros/artículos (FLE)

Son muchos, los profesores/as encuestados que a través de la lectura han ido adquiriendo nuevos conocimientos propios de su especialidad.

En la actualidad, estoy leyendo e investigando sobre la educación emocional.

Profesor 1 (206-207) FLE

Leyendo, mirando cómo lo hacen otros compañeros y profesionales y contrastando opiniones y experiencias con ellos.

Profesor 3 (232-233) FLE

Esto me obligó a tener que formarme yo primero en estos temas a través de lecturas de libros y artículos.

Profesora 6 (262-263) FLE

Bibliografía

Profesora 9 (269) FLE

También a las numerosas publicaciones de gran interés que se han editado en España en los últimos diez años. Si hace 15 ó 20 años no había forma de encontrar publicaciones específicas sobre la iniciación deportiva y el deporte escolar, hoy día existen numerosísimas propuestas que ayudan muchísimo en este sentido.

Profesor 2 (222-225) FLE

Autodidacta y a través de documentos especializados

Profesor 15 (298) FLE

Mediante lectura de artículos y libros.

Profesora 22 (320) FLE

Combino dos enfoques, fundamentalmente el autodidacta. La importancia del mismo en la labor de un docente hace que recurra a experiencias didácticas, a lectura de libros y artículos.

Profesor 5 (361-363) FLE

1.4.1.2.- Experiencia y reflexión personal (FEX)

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 ella, 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 nuestro profesorado encuestado.

La necesidad de plantear, en la propia práctica, un deporte que fuera verdaderamente educativo. Me costaba mucho entender y llevar a cabo una práctica deportiva que no se pusiera en práctica de forma educativa. Todo esto me hizo reflexionar y buscar la formación necesaria para hacerlo.

Profesor 2 (210-213) FEX

También el enfrentarme a problemas relacionados con la educación en valores (yo mismo con mis alumnos o yo como tutor del prácticum).

Profesor 3 (233-234) FEX

Mediante la adquisición de conocimientos durante mi vida profesional, la experiencia propia.

Profesor 4 (242-243) FEX

He tenido que enfrentarme a esta falta de formación agudizando el ingenio, procurando formarme de una manera autodidacta

Profesor 12 (283-284) FEX

A través de la experiencia profesional en el ámbito del deporte.

Profesor 14 (295) FEX

Con el razonamiento lógico del itinerario profesional del personal al que pretendemos transmitir conocimiento. Las actitudes perduran en el tiempo, los conocimientos son más volátiles.

Profesor 17 (304-306) FEX

1.4.1.3.- Aprendiendo de otros compañeros (FAC)

Destaca el profesorado participante, el enriquecimiento que les supone el observar y trabajar “*mano a mano*” con otros compañeros/as de profesión.

Mirando cómo lo hacen otros compañeros y profesionales y contrastando opiniones y experiencias con ellos.

Profesor 3 (232-233) FAC

Por un lado, el trabajo con la tesis de nuestro compañero D. C. y las que han seguido después me llevaron a tener que estudiar y aprender el trabajo con valores.

Profesor 10 (272-274) FAC

Trabajo de compañeros.

Profesor 18 (309) FAC

La observación a compañeros “líderes docentes” y a la comunicación con profesores y alumnado.

Profesor 4 (358-359) FAC

Fundamentalmente lectura de libros, artículos, tesis y sobre todo discusiones con compañeros de profesión.

Profesor 16 (410-411) FAC

1.4.2.- Cursos, Jornadas, Congresos (FPV)

Estas actividades verticales, han sido durante mucho tiempo las más utilizadas por el profesorado para mejorar sus carencias en algunos aspectos de su profesión. En el tema que nos ocupa, la transmisión de valores y actitudes a través del bloque de Juegos y Deportes, el profesorado muestra mayoritariamente una alta participación en actividades de éste tipo.

Creo que también ha sido muy importante la formación recibida en los muchos congresos a los que he asistido. He asistido a conferencias realmente interesantes que me han hecho reflexionar sobre el tema.

Profesor 2 (219-221) FPV

Formación permanente a través de cursos de CPR's.

Profesor 7 (266) FPV

Cursos de formación.

Profesora 9 (267) FPV

Curso de formación permanente.

Profesor 13 (292) FPV

Estoy complementando mis estudios con la licenciatura en Antropología, donde se estudian los valores desde el punto vista cultural, siento esto muy aplicable a la forma de programar y diseñar unidades de estudio en EF.

Profesor 10 (275-277) FPV

Mediante cursos, jornadas, etc.

Profesor 21 (318) FPV

Mediante cursos de formación permanente.

Profesora 22 (319) FPV

Puntualmente y sobre todo por la escasez de los mismos. Asistir a cursos con esta temática se convierte en una segunda vía de formación continua.

Profesor 5 (366-367) FPV

Suelo participar en cursos de formación del tema cada 1-2 años.

Profesor 7 (372) FPV

En los cursos y jornadas de experiencias adquiere nuevos conceptos y herramientas.

Profesor 18 (418-419) FPV

1.4.3.- Proyectos de investigación (FPI)

Las últimas tendencias pedagógicas abogan por una mayor profesionalización de los docentes y destacan la capacidad investigadora de los y las profesionales de la educación. Dichas líneas de pensamientos y acción destacan, como parte de la mencionada profesionalización, 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), (Pierón, 1999).

Así lo demuestra el profesorado, el cual nos transmite algunas de las aportaciones en el mundo de la investigación que le han enriquecido.

Más tarde a través de la investigación en esta línea, dada la escasez de recursos y la poca sensibilidad por este campo hasta tiempos recientes.

Profesor 12 (393-394) FPI

He participado en varios proyectos relacionados con los valores. En la actualidad, estoy leyendo e investigando sobre la educación emocional.

Profesor 1 (205-206) FPI

Incluso haciendo un trabajo de investigación a través de la implementación práctica de un programa con ciertos recursos específicos para el trabajo de actitudes éticas en el ámbito de la Educación Física y otras materias, utilizando recursos de forma interdisciplinar.

Profesor 12 (285-288) FPI

1.4.4.- Grupos de Trabajo (FGT)

Este tipo de actividad, se ha mostrado eficaz en la formación del profesorado, sobre todo por la implicación que precisa en el proceso. El profesorado así lo manifiesta.

Sobre todo me gustaría destacar un grupo de trabajo que tengo en Huelva con varios compañeros de Primaria y Secundaria, y otro grupo de trabajo en el que participo y que lo patrocina la Fundación Real Madrid. Este último grupo lleva varios años funcionando y hemos realizado varios cursos, comunicaciones, etc. y me gustaría destacar sobre todo los interesantes materiales que estamos desarrollando (cuaderno del alumnado, cuaderno del profesorado, dibujando valores, la enseñanza del baloncesto, proyecto tarjeta blanca,...).

Profesor 2 (344-351) FGT

1.5.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS, TECNICAS Y RECURSOS PARA TRANSMITIR VALORES (FET)

Romero Cerezo (2004), considera que “cualquier enseñanza dentro del ámbito universitario debe proporcionar la capacitación profesional y la formación humana que la sociedad moderna exige”

1.5.1.- Formación inicial recibida en estrategias, técnicas y recursos (FIT)

1.5.1.1.- Formación inicial insuficiente en estrategias, técnicas y recursos (FI)

Mayoritariamente las opiniones del profesorado se inclinan en la dirección de no haber recibido formación específica en estrategias, técnicas y

recursos para transmitir valores, así lo expresan de manera categórica parte del profesorado encuestado

No.

Profesor 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22 (174-199) FII

Otras respuestas exponen de manera más explícita algunos argumentos por los que no recibieron esta formación.

No explícitamente, pero sí dándome ejemplo con sus comportamientos. Me vinieron muy bien los estudios de Magisterio donde se tenían mucho más presentes.

Profesor 21 (193-195) FII

En absoluto, sobre estrategias posibles para desarrollar valores educativos no tuvimos ninguna formación a lo largo de toda la carrera.

Profesor 2 (017-108) FII

No me enseñaron estrategias para trabajar en valores, y no me encontraba preparado para trabajar valores.

Profesor 4 (122-123) FII

En ningún momento he recibido información a cerca de la forma más adecuada de transmitir los valores, ni de instrumentos adecuados para tal fin. Uno de los grandes retos en mi experiencia profesional ha sido tener que enfrentarme a situaciones de escasez de actitudes éticas del alumnado y no saber cómo enfrentarme a ellas.

Profesor 12 (163-167) FII

1.5.1.2.- Alguna Formación inicial en estrategias, técnicas y recursos (FIS)

Parte del profesorado encuestado, cree que se les inició a los valores y actitudes, aunque fuese de forma general en algunas de sus asignaturas.

Bueno, indirectamente sí. En aquel momento no se hablaba de valores, aunque en las asignaturas didácticas y pedagógicas (y alguna psicológica) sí se nos impregnaba de la importancia de EDUCAR que es mucho más que enseñar algún contenido. Así, los aspectos actitudinales en EF siempre han tenido más importancia que en otras asignaturas. Sin embargo, es cierto que no se explicitaba el tema de los valores tal y como lo entendemos ahora.

Profesor 1 (098-103) FIS

Nos dieron pautas generales sobre la inclusión de valores y la necesidad de incorporar éstos a la formación de nuestros alumnos, pero no nos dieron las estrategias de cómo llevarlo a cabo. Como consecuencia, mis primeras experiencias no los incorporaban como parte del proceso sistemático y planificado (espero que sí en base al currículum oculto que transmitía). En este caso, los primeros años sí que recuerdo un intento de “parecerme a...” esos maestros que había tenido, los cuales, casi siempre lo son por ser tan grandes por los valores que inculcan como por los conocimientos que transmiten.

Profesor 3 (111-118) FIS

Con algunos de ellos (profesores) trabajamos estrategias concretas de intervención, así como intencionalidades en las propuestas de actividades a tener presentes y con otros descubrimos las intencionalidades en su labor diaria, que hoy aún recordamos y ponemos en práctica.

Profesor 5 (125-128) FIS

No de forma específica, pero en 3º de carrera leímos mucha bibliografía de la corriente crítica social del deporte (jm. bromh...) lo que supuso una "revolución" en la promoción, que entre otras cosas nos negamos a competir en judo...

Profesora 9 (149-152) FIS

1.5.2.- Nivel de competencia para transmitir valores y actitudes éticas al alumnado de Educación Secundaria (NCO)

Entiende Eraut (2003) la competencia, como *"la habilidad de ejecutar tareas y roles que son requeridos en función de unos estándares esperados"*.

La intervención didáctica requiere de unos conocimientos, de unas capacidades, destrezas y actitudes para poder realizar una buena práctica. El éxito educativo del profesor/a estaría en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, lo cual le exigiría que dispusiera de una gran capacidad para la intervención didáctica. Por ello, debemos encontrarnos con un profesional con capacidad de diagnóstico de las situaciones educativas, de establecer un diseño adecuado y de actuación en el aula, de ésta manera las actividades físicas propuestas serían un medio de desarrollo y de educación integral a través del desarrollo corporal y las posibilidades de movimiento (Romero Cerezo, 2001).

De manera mayoritaria el profesorado, aunque reconoce carencias en su formación respecto a la transmisión de valores y actitudes éticas a su alumnado, sí reconoce su preparación e interés por transmitirlo.

Aunque con la duda y la modestia del recién acabado (disposición que escasea hoy en día), entendía que mi formación iba mucho más allá de concretar uno contenidos curriculares y que el formar a personas iba a ser uno de mis principales retos, por lo que creo, en relación a mi preparación, disponía del punto de partida, lo que desconocía era la verdadera necesidad de llevarlo a cabo.

Profesor 5 (130-135) NCO

Una formación concreta para trabajar valores no tuve, así que preparada específicamente no creo que estuviera.

Profesora 6 (142-143) NCO

Me enseñaron algunas cosas. Me encontraba algo preparado para transmitir valores.

Profesor 13 (176-177) NCO

No me enseñaron. Creo que sí estaba preparado.

Profesor 18 (187) NCO

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES

“En el mundo de los valores ocupan los morales un lugar de privilegio y la razón es clara. Muchos valores perfeccionan al hombre en alguna zona de su personalidad: inteligencia, sensibilidad, sentido estético, etc. En cambio existen valores que afectan a la persona en su totalidad, que le llevan al desarrollo y realización plena de su ser propiamente humano”.
B. GARCÍA HERNÁNDEZ (2008).

El proceso de enseñanza aprendizaje basado en valores y actitudes, es muy complejo e inciden en su desarrollo una serie de componentes que deben interrelacionarse para que sus resultados sean óptimos, no es posible lograr la optimización del proceso si estos componentes no se desarrollan de manera óptima (Ibáñez, 2008).

La proclamación de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2000) plantea la necesidad de unir nuestros esfuerzos para desarrollar el concepto de la paz y la promoción de una educación en valores desde edades tempranas. La razón de comenzar a partir de estas edades se debe a que la transmisión de los valores sociales y morales comienza desde los primeros meses de vida, aunque se consolidará en edades posteriores. Los primeros años de vida de nuestra especie son definidos desde las diferentes disciplinas que estudian el comportamiento de las personas, como determinantes para que la integración de los sujetos en las sociedades sea adecuada a las normas, costumbres y valores ético-morales que dichas sociedades postulan como válidos y prioritarios para su propio progreso económico y cultural.

La educación moral debe ser considerada como una construcción en la cual los diferentes agentes de socialización, tienen un papel muy importante. A pesar de que la familia se considera el primer núcleo de socialización del individuo y, por ende, el primer ente transmisor de valores, las instituciones de educación inicial y, en especial, el grupo clase es uno de los núcleos de integración de valores. Los programas relacionados con valores para la primera infancia y la educación familiar pueden contribuir a este esfuerzo de preservar los valores sociales, éticos y morales reforzando las capacidades de los padres y maestros para criar y educar a los niños, proporcionándoles a éstos un

entorno adecuado para que puedan crecer, jugar, aprender y cuidar los valores deseados culturalmente.

Woolfolk (1996), confirma ese planteamiento al afirmar que al alumnado se les debe enseñar no sólo a adoptar principios morales abstractos, sino a comportarse en forma moral en los aspectos cotidianos de la vida. De hecho, todas las personas e instituciones de una sociedad, deben modelar y enseñar los valores morales. Dentro de esta responsabilidad ineludible está la asunción de los centros educativos de la obligatoriedad de educar en valores y actitudes éticas a su alumnado, de ahí la importancia de que en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, se tengan en cuenta estos aspectos en los diferentes elementos curriculares que conforman las programaciones de las diferentes asignaturas.

Berkowitz (1992) plantea algunos aspectos necesarios para la promoción del razonamiento moral al tiempo que señala las condiciones para que dicho trabajo sea efectivo. Para este autor los aspectos relacionados con la educación moral deben ser infundidos en los centros de formación, en su personal y en su currículum. Además, deberán acogerse expresamente y ser modelados, quedando englobados en la vida escolar.

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 sólo de ésta forma conseguiremos además de enseñar, educar. Es decir, guiar en la construcción de una personalidad humana y fuerte. Insertar en los centros de formación 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.

En este campo tratamos de comprobar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros de formación inicial del profesorado, a través del análisis de las opiniones de los profesores y profesoras que imparten asignaturas relacionadas con los juegos y deportes. Así, tratamos de conocer el tratamiento que de los aspectos actitudinales se realiza en los diferentes elementos curriculares de las asignaturas que imparten a los futuros docentes

de secundaria. De las opiniones expresadas por el profesorado encuestado hemos elaborado las siguientes categorías y subcategorías.

CAMPO 2	EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES			CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- PRESENCIA DE VALORES Y ACTITUDES EN LA PROGRAMACIÓN (PVP)	2.1.1.- Presencia en los objetivos		POB
		2.1.2.- Importancia que se concede a los distintos ámbitos del contenido (IAC)	2.1.2.1.- Conceptual	CCO
			1.2.2.- Procedimental	CPR
			2.1.2.3.- Actitudinal	CAC
			2.1.2.4.- Igual en todos los ámbitos	ICO
		2.1.3.- Tratamiento de los aspectos actitudinales en los criterios de evaluación (TEV)	2.1.3.1.- Presencia en los criterios de evaluación	PEV
			2.1.3.2.- Ausencia en los criterios de evaluación	AEV
	2.2.- ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y RECURSOS UTILIZADOS EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS (ETR)	2.2.1.- Estrategias utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas (ETV)	2.2.1.1.- Clarificación de valores	ECL
			2.2.1.2.- Educación moral basada en la Socialización	ESO
		2.2.2.- Técnicas utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas (TTV)	2.2.2.1.- Modelado	MOD
			2.2.2.2.- Refuerzo	REF
			2.2.2.3.- Implicación del profesorado	IPR
			2.2.2.4.- Implicación del alumnado	IAL
			2.2.2.5.- Inteligencia emocional	IEM
			2.2.2.6.- Trabajo en grupo	TGC
			2.2.2.7.- Resolución de conflictos	RCC
		2.2.3.- Recursos utilizados en la transmisión de valores y actitudes éticas (RTV)	2.2.3.1.- Comentarios críticos de textos	CCT
			2.2.3.2.- Comprensión y reflexión crítica	RCR
			2.2.3.3.- Dilemas Morales	RDI
	2.3.- EL CLIMA DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO (CCL)	2.3.1.- El Clima de clase con contenidos de juegos y deportes		CJD
		2.3.2.- La Motivación del alumnado en las clases de juegos y deportes		MJD

Tabla VI.3.- Categoría para el Campo 2: El proceso de enseñanza aprendizaje en actitudes y valores a través de los contenidos de juegos y deportes

2.1.- PRESENCIA DE VALORES Y ACTITUDES EN LA PROGRAMACIÓN (PVP)

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.

A continuación, el profesorado muestra si los valores y actitudes están inmersos en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de sus programaciones.

2.1.1.- Presencia en los objetivos (POB)

Existe preocupación en el profesorado por hacer partícipe al alumnado de los objetivos que se quieren conseguir en el proceso, concretados en cada clase.

Así, de manera mayoritaria el profesorado universitario señala que los aspectos actitudinales son incorporados en los objetivos de sus programaciones didácticas.

Sí, posee objetivos actitudinales relacionados con la constancia en el estudio, el esfuerzo para superar los contenidos, el razonamiento científico y las explicaciones fundadas en el propio conocimiento adquirido.

Profesor 17 (533-535) POB

Tareas de grupos para la consecución de objetivos, así como a través de la organización de actividades paralelas fuera del aula para fortalecer la autonomía, la responsabilidad, la colaboración y la solidaridad, entre otros.

Profesor 4 (688-690) POB

Sí, lo actitudinal siempre ha tenido espacio en mis programaciones.

Profesor 1 (474) POB

Sí que aparece en la programación anual (objetivos), aunque no siempre lo tengo explicitado en la planificación de mis sesiones.

Profesor 3 (486-487) POB

Por supuesto, no tiene sentido creer en ello y no tenerlo recogido en las intenciones educativas que pretendo llevar a cabo cada año con mi curso.

Profesor 5 (494-495) POB

Sí, como decía antes, para mí es el eje central.

Profesor 10 (512) POB

La programación didáctica contempla dicho apartado

Profesor 15 (527) POB

En nuestro caso es obligatorio su presencia en las guías docentes y proyectos de las asignaturas, incluso aparece un listado de valores de dónde tenemos que seleccionar los que se van a trabajar.

Profesor 21 (549-551) POB

Otro grupo de profesores señala simplemente que “Sí incorporan estos aspectos en sus programaciones anuales”.

Sí.

Profesores 4, 7, 11, 14, 16, 19 (488-530) POB

2.1.2.- Importancia que se concede a los distintos ámbitos del contenido (IAC)

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.

En el elemento curricular de los contenidos y en referencia al ámbito que el profesorado universitario le concede más importancia, hay bastante dispersión en sus opiniones, primando parte del profesorado más a algún ámbito concreto del contenido: conceptual, procedimental o actitudinal.

2.1.2.1.- Más importancia al ámbito conceptual (CCO)

Algunas opiniones demuestran el enfoque conceptual que se le da a los Juegos y Deportes en el ámbito universitario.

Proporcionalmente, primero a los conceptuales, algo menos a los procedimentales (aunque dependiendo del tema esta relación puede invertirse) y después a los actitudinales.

Profesor 3 (572-574) CCO

Fundamentalmente a los conceptuales por la lógica interna de la materia que imparto, pero pretendo que implícitamente se transmitan actitudes.

Profesor 17 (628-629) CCO

En los programas de las asignaturas que imparto, suelo darle un porcentaje mayor a los aspectos conceptuales de conocer, diseñar, elaborar propuestas, reflexionar y analizar.

Profesora 6 (594-596) CCO

Conceptuales (trabajo con universitarios, aunque no estoy seguro de que esto sea excusa, así es la realidad).

Profesor 19 (636-637) CCO

2.1.2.2.- Más importancia al ámbito procedimental (CPR)

En Educación Física los contenidos procedimentales siempre ocuparon un lugar relevante, por eso nos parece de gran interés el ver cómo de manera ligeramente mayoritaria, el profesorado universitario se decanta por priorizar en sus enseñanzas el contenido procedimental, como puede comprobarse en las siguientes opiniones.

A los aspectos procedimentales.

Profesor 4, 7, 9, 11, (575-625) CPR

Procedimentales en primer lugar, actitudinales en segundo lugar y conceptuales en tercer lugar.

Profesor 18 (632-633) CPR

1º procedimentales y 2º actitudinales.

Profesor 13 (615) CPR

2.1.2.3.- Más importancia al ámbito actitudinal (CAC)

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).

Parte del profesorado prioriza los contenidos actitudinales sobre los otros ámbitos del contenido.

En mi opinión los actitudinales, luego los procedimentales y por último, los conceptuales.

Profesor 1 (561-562) CAC

Actitudinales y procedimentales.

Profesor 15 (622) CAC

Los actitudinales son casi la base de trabajo, sin olvidar los otros.

Profesor 16 (625) CAC

A los actitudinales.

Profesor 10 (604) CAC

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*”.

2.1.2.4.- Integración de los diferentes ámbitos del contenido (ICO)

También se expresan opiniones en la que se resalta que se le da la misma importancia a los tres ámbitos del contenido.

En la universidad, la propuesta de evaluación incluye e integra los tres aspectos de forma más o menos homogénea.

Profesor 2 (568-569) ICO

A todos por igual en las clases teóricas y prácticas, pero en la evaluación tienen distinto peso.

Profesor 21 (643-644) ICO

Se requieren mutuamente, por lo que me decanto por una elevada y equilibrada exigencia en los tres.

Profesor 14 (618-619) ICO

Siempre le he dado más importancia a lo actitudinal y procedimental, aunque he transmitido siempre lo conceptual de modo transversal.

Profesora 22 (645-646) ICO

2.1.3.- Tratamiento de los aspectos actitudinales en los criterios de evaluación (TEV)

2.1.3.1.- Presencia en los criterios de evaluación (PEV)

La gran mayoría del profesorado, es rotundo en su afirmación de tratar aspectos actitudinales en sus criterios de evaluación, dejando claro a su alumnado qué aspectos son en los que presta una mayor atención a la hora de evaluarlos y calificarlos.

Valoro la autonomía, la creatividad, el trabajo en equipo, la capacidad de buscar información. Todos parten con las mismas oportunidades (igualdad). Ofrezco 3 opciones de evaluación con mucho margen de trabajo voluntario (libertad).

Profesor 1 (793-796) PEV

Dentro del apartado de evaluación, el alumnado puede elegir en primer lugar una de las tres opciones que se le plantean, dando de esta forma un primer paso en la necesidad de responsabilidad individual y colectiva del estudiante universitario. Además tenemos muy en cuenta las necesidades e intereses de cada alumno, y también, la participación activa, reflexiva y crítica también es valorada.

Por último, en el desarrollo teórico y práctico de la asignatura constantemente realizamos trabajos sobre la importancia de valores educativos tanto desde el punto de vista del entrenador/educador como desde el punto de vista del alumno/jugador.

Profesor 2 (799-808) PEV

Existe en la evaluación un apartado de evaluación continua, dentro del cual aparecen una serie de criterios referidos a sí mismos, a los compañeros, el profesor, la materia, el material, etc., que tratan de valorar tales aspectos. En este caso realizo un registro de valoración de los alumnos en las sesiones impartidas, anotando fundamentalmente las conductas destacadas

(en positivo o negativo). Puntualmente, con motivo de alguna práctica especial hago una valoración de todos en este apartado.

Profesor 3 (811-817) PEV

Sí, y previamente son informados de ellos de forma clara e intencional. La elaboración de hojas de registro, me permite utilizar una evaluación a través de la observación sistemática. A ello incluimos una auto evaluación de alumno/a, así como una evaluación de cada alumno/a a todo el grupo, en relación a aquellos valores o actitudes que hayamos puesto en consideración en el trimestre y en el conjunto del curso, como son el respeto, el esfuerzo, la colaboración, la superación, entre otras.

Profesor 5 (822-828) PEV

Entre un 10-15% de la calificación corresponde a este ámbito, incluyendo en el mismo la asistencia a clase, participación, implicación, colaboración en el desarrollo de la sesión. Lo evalúo mediante la observación y registro en listas de control.

Profesora 6 (832-835) PEV

De forma explícita está en los criterios de evaluación, aunque luego debe hacerse una interpretación de lo sucedido en el aula para su ponderación en la evaluación.

Profesor 7 (837-839) PEV

Analizando su participación activa en la que se tiene en cuenta respeto por el material, participación inmediata tras las propuestas, la no existencia de comportamientos perturbadores.

Profesora 9 (843-845) PEV

Sí, siempre. Considero más importante las actitudes éticas que el propio contenido conceptual o procedimental.

Profesor 10 (849-850) PEV

Le doy suma importancia al apartado actitudinal que evalúo de forma explícita y clara, creando unos materiales curriculares específicos para trabajarlos y después para evaluarlos por medio de autoevaluaciones, heteroevaluaciones, cuestionario y entrevistas individuales, además de cumplimentar una serie de materiales curriculares propuestos en el libro del alumno, gran base actitudinal para el trabajo ordinario en clase.

Profesor 12 (859-865) PEV

De dos formas, una puntuando la acciones de integración y participación, y otra, la colaboración e integración, con diferentes niveles de actitud.

Profesor 16 (874-875) PEV

Sí a las dos, tiene claro que la actitud en clase es fundamental para aprobar, además constantemente hacemos referencia a esas actitudes tan importantes que podemos trabajar desde los deportes. Específicamente hay casi un 50% dedicado a la calificación de las actitudes

Profesora 20 (894-897) PEV

Si, teniéndolos presentes en las calificaciones con un 60% de la nota sobre actitudes y valores previamente codificados. Los contenidos conceptuales tienen un valor del 40% de la calificación.

Profesor 21 (901-903) PEV

Una parte de la calificación del trabajo en equipo de la asignatura se evalúa atendiendo la forma de organización pactada para realizar el mencionado trabajo, la capacidad organizativa y la solución de los conflictos que surgen en el grupo.

Profesora 22 (908-911) PEV

2.1.3.2.- Ausencia en los criterios de evaluación (AEV)

Sólo una minoría del profesorado encuestado reconoce no incluir éste apartado en sus criterios de evaluación, haciéndolo algunos de ellos de forma complementaria.

No.

Profesor 4 (819) AEV

No.

Profesor 13 (867) AEV

No. *El sistema de evaluación implica la asunción de unos valores determinados.*

Profesor 14 (868-869) AEV

No. *Los evalúo de manera complementaria.*

Profesor 18 (888) AEV

2.2.- ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y RECURSOS UTILIZADOS EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS (ETR)

2.2.1.- Estrategias utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas (ETV)

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 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 (Soto, 2011).

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).

Escámez (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.

2.2.1.1.- Estrategia de Educación moral basada en la Clarificación de valores (ECL)

La clarificación de los valores capacita a las personas a decidir qué es lo que estiman en la vida. Mediante éste las personas llegarían 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 o deportistas para que estos alcancen sus propias posturas sobre los valores (Gutiérrez Sanmartín, 1995).

Una de las aportaciones de ésta estrategia consiste en que la persona identifique claramente los valores que él posee y los que le gustaría poseer, así como las numerosas estrategias creadas para la educación en valores.

Luego para aplicar con el alumnado me parece importante implicarle al máximo. En primer lugar en la elaboración y aplicación de las normas.
Profesor 1 (659-661) ECL

Concretamente procurando hacerles ver la dimensión de sus actos y el alcance de los mismos.
Profesor 5 (696-697) ECL

Pascual (1995) afirma que “la clarificación de valores es una acción consciente y sistemática del orientador o maestro que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que estos lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos”. Su finalidad es provocar en el educando una reflexión en la búsqueda de lo que consideran y desean en el ámbito de los valores.

Normas, organización y sistema de evaluación.
Profesor 14 (747) ECL

Firma de contratos consensuando normas de convivencia entre los alumnos.
Profesora 22 (779-780) ECL

2.2.1.2.- Estrategia de Educación moral basada en la Socialización (ESO)

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.

La asunción de responsabilidad y el valor del otro, son los que de una forma casi continua están presentes en nuestras propuestas.

Profesor 5 (696-697) ESO

Sí. Actividades, juegos, trabajar la empatía.

Profesor 18 (760) ESO

2.2.2.- Técnicas utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas (TTV)

En educación, según García Pérez (2004), las “*técnicas didácticas son las herramientas que el docente utiliza para hacer llegar al alumnado los contenidos*”. Las técnicas didácticas, podríamos decir que son principalmente una mediación epistemológica, donde lo que se juega entre los actores es el conocimiento y las formas de construcción y acceso al mismo. De ahí que dependan mucho de la concepción de educación y, particularmente, de la concepción de enseñanza aprendizaje, de docente y alumno.

Las técnicas didácticas matizan la práctica docente ya que se encuentran en constante relación con las características personales y habilidades profesionales del docente, sin dejar de lado otros elementos como las características del grupo, las condiciones físicas del aula, el contenido a trabajar y el tiempo.

Torres Guerrero (2011) señala que entre las técnicas didácticas mas utilizadas para educar en valores a través de la práctica deportiva encontramos los dilemas morales, autoconocimiento y clarificación de valores, comprensión crítica, habilidades sociales, resolución de conflictos, role-playing, el debate, la asamblea, el grupo de discusión, incidente crítico o registro anecdótico y el trabajo cooperativo.

2.2.2.1.- Modelado (MOD)

Hace tiempo descubrí, dice Esteve (2003), *“que el objetivo último de un profesor universitario es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su profesión en el contexto del mundo que les rodea. Para ello, no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento”*.

Una de las grandes aspiraciones del profesorado universitario participante en nuestro Grupo de Discusión, es intentar ser un modelo para los alumnos/as. Por eso 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.

En mi opinión, la estrategia más importante y que más influencia tiene es que el docente muestre y demuestre los valores. Es mucho más importante que el profesor trate con igualdad a sus alumnos, por ejemplo a que exija que sus alumnos lo hagan. El aprendizaje por “modelamiento” es muy importante.

Profesor 1 (654-658) MOD

Intento tenerlos siempre presentes tanto en lo que digo como en lo que hago, de modo que tengan un referente de algunas pautas para llevarlo a cabo.

Profesor 3 (683-685) MOD

La principal es el modelado.

Profesora 20 (765) MOD

Dar ejemplo dentro y fuera de las clases.

Profesor 21 (774) 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”*.

2.2.2.2.- Refuerzo (REF)

Llamamos refuerzo al 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. Es una técnica utilizada por nuestros profesores/as encuestados.

El refuerzo tanto verbal como no verbal (sobre todo hacia la autoconfianza) son algunas de las estrategias y recursos que solemos utilizar.

Profesor 5 (701-703) REF

En gran medida trato de transmitir actitudes y valores intentando dar ejemplo, también siendo coherente, valorando el esfuerzo durante el proceso.

Profesora 6 (706-708) REF

Refuerzo positivo.

Profesor 19 (763) REF

El uso del feedback positivo constante hacia sus trabajos y actitudes, etc.

Profesora 20 (766-767) REF

2.2.2.3.- Implicación del profesorado (IPR)

Educar en valores hoy no concierne sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Como señala Victoria Camps (1998) “*que caiga todo el peso y la responsabilidad de la educación sobre los profesionales de la enseñanza es una injusticia y una muestra de la escasa corresponsabilidad social. También es cierto, sin embargo, que para corregir y cambiar esa dinámica alguien tiene que empezar y dar el primer paso*”.

El profesorado experto, no duda de su importante labor y la necesidad de implicarse el máximo posible en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tratando de acceder a información sobre los alumnos y tratándolos de manera personalizada e individualizada (por ejemplo, dirigiéndome a ellos por su nombre).

Profesor 6 (709-710) IPR

Implicándome en todas las tareas que planteo al alumnado, con una participación lo más activa posible.

Profesora 20 (773-774) IPR

2.2.2.4.- Implicación del alumnado (IAL)

Para establecer un acto comunicativo es necesario tener un propósito concreto contextualizado en una realidad precisa, y llevar a cabo un proceso hasta conseguir la implicación entre el profesorado y alumnos y entre los propios alumnos. Así lo corroboran algunos de los profesores encuestados.

Luego para aplicar con el alumnado me parece importante implicarle al máximo.

Profesor 1 (659-660) IAL

Así como a través de la organización de actividades paralelas fuera del aula para fortalecer la autonomía, la responsabilidad, la colaboración y la solidaridad, entre otros.

Profesor 4 (691-694) IAL

2.2.2.5.- Inteligencia emocional (IEM)

La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. El término fue popularizado por Daniel Goleman, con su célebre libro: *Emotional Intelligence*, publicado en 1995. Goleman estima que la inteligencia emocional se puede organizar en torno a cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación, y gestionar las relaciones.

La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal. Un profesor manifiesta que utiliza esta técnica con su alumnado en formación inicial.

En la actualidad, estoy experimentando con actividades que mejoren la inteligencia emocional. Por ejemplo, aprender a identificar emociones, a controlarlas, motivar al alumnado o la empatía.

Profesor 1 (643-645) IEM

2.2.2.6.- Trabajo en grupo cooperativo (TGC)

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 ésta 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).

Como se muestra a continuación, una gran parte del profesorado lo lleva a cabo habitualmente en sus clases.

También con actividades transversales (metodología indagativa, juegos, tareas cooperativas...).

Profesor 1 (661-662) TGC

Como tareas cooperativas, tareas de grupos para la consecución de objetivos.

Profesor 4 (689-690) TGC

Acciones y actividades que conlleven relacionarse y trabajo en grupo.

Profesor 16 (753) TGC

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.

Fomentar trabajo en grupos,...

Profesor 18 (760) TGC

Dinámicas de grupo, trabajo en equipo.

Profesor 19 (763) TGC

Evaluación conjunta de las actividades, puesta en común de los trabajos.

Profesora 19 (767) TGC

Trabajo en grupo, aprendizaje cooperativo.

Profesora 22 (780) TGC

2.2.2.7.- Resolución de conflictos (RCO)

Algunos de los encuestados/as, muestran cómo la resolución de conflictos a través de la mediación es una técnica necesaria para la transmisión de valores y actitudes éticas.

La resolución del conflicto a través de la mediación.

Profesor 5 (700) RCO

Principalmente cuando hay situaciones de conflicto entre ellos.

Profesor 7 (719) RCO

Técnicas de mediación, autoevaluación compartida.

Profesor 9 (723) RCO

Cómo solucionar las situaciones planteadas desde un punto de vista teórico y práctico.

Profesor 21 (776-777) RCO

Técnicas de solución de conflictos.

Profesor 22 (781) RCO

2.2.3.- Recursos utilizados en la transmisión de valores y actitudes éticas (RTV)

Es necesario delimitar el término de recurso didáctico para distinguirlo de otros parecidos o utilizados con la misma finalidad. En educación se suelen utilizar expresiones como materiales didácticos, materiales curriculares, ayudas didácticas, medios técnicos y tecnológicos, instrumentos de enseñanza, medios educativos, elementos para el aprendizaje, materiales de enseñanza, etc.

Como es sabido, el papel del docente en la enseñanza es el de mediador entre el contenido y el alumnado, es decir la enseñanza se considera como una actividad de mediación entre la cultura en su sentido más amplio, representada en el currículo y el alumnado. Está claro que la función del docente a través de la actividad de la enseñanza, ha de facilitar el aprendizaje del alumnado, para lo cual dispone de diferentes elementos o medios de los que se ayuda para hacer posible su labor de mediación. Esas ayudas son los recursos didácticos en su sentido más amplio. Así pues, podemos definir el recurso didáctico como las herramientas de todo tipo que utilizan tanto el profesorado como el alumnado en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. A modo de concreción, son la dimensión física de la educación (Torres Guerrero, 2011).

2.2.3.1.- Comentarios críticos de textos (RCC)

Algunos profesores/as consideran la lectura, tanto dentro como fuera de clase, un recurso adecuado para la transmisión de valores y actitudes.

Se recomiendan lecturas, se analizan revistas y periódicos, etc.
Profesor 2 (673) RCC

Lecturas de artículos, de libros, para que los analicen de manera crítica y tomen postura personal.
Profesora 22 (787-788) RCC

2.2.3.2.- Comprensión y reflexión crítica (RCR)

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.

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. Y eso es lo que habitualmente ha realizado nuestro profesorado encuestado con su alumnado.

Vemos vídeos que analizamos de forma crítica, hacemos actividades de clase en las que se plantean las actividades que podemos hacer para fomentar valores.

Profesor 2 (672-673) RCR

Analizando y comentando las intervenciones de los diferentes miembros de un grupo.

Profesor 6 (712-713) RCR

Comentarios en clase.

Profesor 11 (731) RCR

Reflexiones con los alumnos y alumnas.

Profesor 13 (743) RCR

Comentar y razonar debidamente las opiniones con fundamentos sólidos.

Profesor 17 (757) RCR

Reflexionar sobre situaciones concretas en clase.

Profesor 19 (775) RCR

2.2.3.3.- Dilemas Morales (RDI)

Un profesor destaca éste recurso, interesante en la transmisión de valores y actitudes éticas en sus alumnos/as.

Dilemas morales, etc...

Profesor 12 (738) RDI

2.3.- EL CLIMA DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO (CCL)

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).

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 deseara 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.

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.

También la motivación, debe ser un eje fundamental de las acciones pedagógicas para educar en valores. Para Bernardo (1991), “*el fracaso de muchos educadores radica en que no motivan convenientemente en sus clases*”.

2.3.1.- El Clima de clase con contenidos de Juegos y Deportes (CJD)

De forma mayoritaria, el profesorado, se muestra optimista con el clima de sus clases impartiendo éste bloque de contenidos.

Los alumnos son participativos y suelen mostrar buenas relaciones entre compañeros. Suelen manifestar interacciones marcadas y estables en grupos no muy numerosos. Estos grupos mantienen pocas interacciones espontáneas con el resto de grupos, si bien, no suele ser por conflictos sino por afinidades. El clima suele ser relajado y motivante.

La relación profesor-alumnado evoluciona a lo largo del curso desde un modelo más directivo a otro dialogante. Ello es posible porque el alumnado suele responder adecuadamente a las normas y reglas que se establecen, lo cual favorece un adecuado nivel de control, posibilitando la evolución hacia modelos de mayor autonomía. A medida que se produce esta evolución la comunicación se hace más espontánea y participativa, lo cual propicia un mejor clima.

Profesor 3 (927-938) CJD

El clima es distendido, agradable, alegre, de disfrute y satisfacción, y con suficiente motivación en su realización.

Profesor 4 (943-944) CJD

En general es un clima de disposición hacia la práctica y la participación, motivante, agradable.

Profesor 5 (945-946) CJD

Sí, el clima es bueno y la motivación e implicación es alta.
Profesora 6 (950) CJD

El clima de la clase es bueno. Se motivan mucho con los deportes colectivos
Profesor 11 (966-967) CJD

El clima suele ser bueno, ya que la actividad física y el juego suele ser motivadores por sí mismos.
Profesor 13 (970-971) CJD

El clima en la universidad es estupendo.
Profesora 22 (1012) CJD

2.3.2.- La Motivación del alumnado en las clases de juegos y deportes (MJD)

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.

Estos contenidos son muy motivantes de por sí.
Profesor 1 (917) MJD

Las sesiones son planteadas buscando la máxima participación y motivación del alumnado. Los estudiantes universitarios colaboran muchísimo en este sentido, y a final de curso en la evaluación cualitativa que realizamos valoran muy positivamente el desarrollo de la asignatura.
Profesor 2 (919-922) MJD

En cuanto a la realización de juegos y deportes, sí que se motivan, especialmente cuanto más se aproximan al juego real y se sienten competentes en él.
Profesor 3 (939-941) MJD

...y el alumnado en general está motivado al encontrar un sentido más allá del mero contenido a trabajar.
Profesor 5 (947-948) MJD

Este es uno de los contenidos más motivantes con los que cuenta la Educación Física, y por supuesto en mis clases hay una motivación especial también.
Profesor 12 (970-972) MJD

La motivación en las actividades es siempre mi primera acción sobre los alumnos. Pienso que sin la motivación no se puede ejercitar de forma atractiva los valores en los deportes, ya que los alumnos se sentirían más incómodos.
Profesor 16 (985-988) MJD

Es mi principal objetivo motivar a los estudiantes mediante el planteamiento de cuestiones que deben razonar desde el punto de vista de la mecánica.

Profesor 17 (991-992) MJD

El alumnado está muy motivado en general, a veces la competición crea chispas, pero nos sirve para trabajar y replantearnos todos los contenidos de valores y actitudes.

Profesora 20 (1003-1005) MJD

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIOS DE EDUCAR EN VALORES. TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE SE ENSEÑAN

“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”.

J. TORRES GUERRERO (2005)

Desde la promulgación de la LOGSE se ha hecho un amplio esfuerzo de sensibilización en programas, cursos, grupos de trabajo, proyectos de formación, dando lugar a una toma de conciencia generalizada sobre la relevancia educativa de los valores. Sin embargo se dejaron sin resolver graves problemas sociales y didácticos para su puesta en práctica. En unos casos quedaron como apelaciones retóricas, al no articular debidamente los modos de insertarla curricularmente, en otros con un débil estatus institucional que, si bien permitió recoger prácticas docentes renovadoras, siempre fueron contenidos colaterales a los propiamente disciplinares. En este sentido la educación en valores ha podido ser percibida por el profesorado como una de tantas olas que pasan, con el grave peligro de dejar la tierra quemada, en lugar de barbecho presto a sembrar (Bolívar, 2002). Nos encontramos, pues, ante una necesidad relevante en educación en valores.

La Educación Física es un área que en su desarrollo produce interacciones, tanto motrices como socio-afectivas. De hecho, son mucho mayores que las que se pueden encontrar en cualquier otra área. Esto, que a primera vista puede ser visto como ventajoso puede producir un efecto doble, ya que por un lado da la oportunidad al alumnado de enfrentarse a sus miedos y competencias y compararse con el resto de compañeros/as fomentando diversos valores; o, por el contrario, haciendo que afloren las más negativas conductas referidas al sectarismo o la exaltación.

La incorporación del deporte al ámbito educativo de todos los discursos coinciden en que el reto de futuro pasa por que el deporte forme parte de la formación integral del alumnado en el centro escolar, en el barrio, y en sus zonas de influencia, desde el ocio y el tiempo libre, ya que ésta es una vía de transmisión de valores. El deporte hay que considerarlo como un medio 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, 2003) reconocen en el deporte un contexto de alto potencial educativo para la adquisición de valores y desarrollo de actitudes socialmente necesarias. El deporte bien utilizado 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.

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 bien 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.

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 (Torres Guerrero, 2005).

Adoptar este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el diseño inicial, tiene importantes consecuencias metodológicas, ya que el sentido con que el profesor 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 (Torres Guerrero, 2011).

De las opiniones expresadas por el profesorado participante en las encuestas autocumplimentadas hemos elaborado la siguiente tabla de categorías y subcategorías.

CAMPO 3	LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIOS DE EDUCAR EN VALORES. TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE SE ENSEÑAN			CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIOS PARA EDUCAR EN VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS (JDM)	3.1.1.- El juego motor como medio para educar en valores		JVA
		3.1.2.- El deporte como medio para educar en valores		DVA
	3.2.- TIPOLOGIA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE SE ENSEÑAN (TJD)	3.2.1.- Tipología de los juegos que se enseñan (TJU)	3.2.1.1.- Juegos Predeportivos	JPR
			3.2.1.2.- Juegos Cooperativos	JCO
			3.2.1.3.- Juegos Tradicionales y Populares	JTR
			3.2.1.4.- Juegos Alternativos y adaptados	JAL
		3.2.2.- Tipología de los deportes que se enseñan (TDE)	3.2.2.1.- Deportes colectivos	DCO
			3.2.2.2.- Deportes individuales	DIN
			3.2.2.3.- Deportes de adversario	DAD

Tabla VI.4: Categorías del campo 3: Los juegos y deportes como medios de educar en valores. Tipología de los juegos y deportes que se enseñan

3.1.- LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIOS PARA EDUCAR EN VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS (JDM)

3.1.1.- El juego motor como medio para educar en valores (JVA)

Torres Guerrero y cols. (1994) decían que *“todos estamos de acuerdo del valor educativo del juego, como medio que favorece el desarrollo integral del individuo. 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.

En esta línea se expresa el profesorado experto encuestado, manifestando la importancia del juego en la transmisión de valores.

Los juegos, las actividades de cooperación, las normas, etc. Estas actividades son potencialmente interesantes para desarrollar valores.

Profesor 1 (1448-1450) JVA

Fundamentalmente utilizo juegos reducidos cooperativos y competitivos, y ejercicios colaborativos, cooperativos y competitivos, son medios muy buenos para transmitir valores.

Profesora 6 (1482-1484) JVA

El juego colectivo y los juegos cooperativos me parecían esenciales. La colaboración entre el alumnado en la organización de las actividades recreativas son esenciales, y los juegos tradicionales primordiales.

Profesor 10 (1493-1495) JVA

Procuro hacer énfasis en el apartado actitudinal, intentando transmitir recursos que impulsen éste aspecto. Intento transmitir instrumentos para trabajar actitudes, así utilizo juegos unos de invención propia, otros modificados y adaptados a la etapa educativa y otros de diferentes autores disponibles en la literatura habitual y específica sobre transmisión de valores.

Profesor 12 (1502-1507) JVA

Todos los que obligan a estar permanentemente jugando juntos y colaborando. Dónde no se descalifica y dónde es obligatorio intervenir con los demás.

Profesor 16 (1525-1527) JVA

Juegos de tipo competitivo y cooperativo (creo que la competición está cargada de valores positivos).

Profesor 19 (1538-1539) JVA

Utilizo mucho el juego, pero siempre desde el prisma de que sirven cualquiera de ellos para promover comportamientos y actitudes éticas.

Profesora 20 (1544-1545) JVA

Decía el poeta Schiller "*que el hombre es hombre completo sólo cuando juega*". De ello se desprende que en la dinámica del juego entran en desarrollo completo el ansia de libertad, la espontaneidad en la acción, la actitud positiva y la reflexión, cualidades que en esencia distinguen al ser humano.

El juego como recurso educativo propicia el aprendizaje, está presente de un modo muy especial en los aprendizajes que realizan los niños durante los primeros años de vida. 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 comunicativas o sociales tienen en el juego un importante campo para la exploración y el crecimiento personal. Decía Allúe (1998) que "*el tiempo que dedicamos a jugar se convierte así en un tiempo para encontrarnos a gusto con las personas que*

nos rodean, aprovechando al máximo las posibilidades que nos ofrece la dinámica del jugar por jugar”.

3.1.2.- El deporte como medio para educar en valores (DVA)

Durante mucho tiempo, el deporte 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 perdurarán 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.

El valor educativo del deporte y la actividad física radica, principalmente, en que a través de éstos el niño llega a construirse las nociones topológicas, espaciales, temporales y corporales por la interacción de él con los demás a través de las relaciones lógicas que establece por el uso de estrategias cognitivas y utilizándolas, a su vez, como medio de analogía para establecer su nivel de desarrollo, destreza, etc. con los que le rodean y así definir sus propias posibilidades y tomar las consecuentes decisiones para el futuro (Gómez Rijo, 2001).

El profesorado entiende que el deporte es un medio adecuado para poder transmitir valores y actitudes éticas a su alumnado universitario y sobre todo por la posibilidad que se les ofrece de poder posteriormente transmitir esos valores a su potencial alumnado de Educación Secundaria. Así, en respuesta a la pregunta formulada en el cuestionario de si *¿Piensas que hay algunos deportes, que primen especialmente el desarrollo de estos valores, o no depende del contenido?* Mayoritariamente el profesorado no considera que sea un contenido u otro, sino la forma en la que se transmiten esos conocimientos.

*Creo que el contenido es secundario en general.
Profesor 1 (1551) DVA*

*Pienso que cualquier contenido de educación física se puede orientar hacia la consecución de cualquier valor educativo.
Profesor 2 (1567-1568) DVA*

Creo que pueden tener su influencia, aunque no son determinantes hasta el punto de impedir su desarrollo. Es decir, nos puede ser más fácil trabajar sobre ciertos valores, a través de ciertos deportes o actividades, pero

incluso eligiendo aquellos difíciles, creo podríamos encontrar formas de dar cabida a esos valores.

Profesor 3 (1570-1574) DVA

No creo que sea el contenido, es la forma de transmitirlo. Nos ha de interesar más las personas que el contenido. Un contenido que pueda tener una predisposición más positiva hacia un conjunto de valores, puede no conseguir su efecto si a la hora de llevarlo a cabo no se enfoca por el educador con esa intención, o viceversa.

Profesor 5 (1585-1589) DVA

Pienso que no depende del contenido sino del tratamiento que se haga del mismo.

Profesora 6 (1590-1591) DVA

Depende del tratamiento del contenido más que del deporte. En todos es posible.

Profesor 7 (1597) DVA

Podríamos hacer diferencias en relación a la clasificación de los deportes, pero con todos se pueden trabajar los valores, o desde los valores se pueden trabajar todos.

Profesor 10 (1604-1606) DVA

Pero los valores se pueden y deben transmitir desde cualquier deporte. Es necesario solamente la toma de consciencia y la determinación.

Profesor 12 (1614-1615) DVA

Supongo que no depende del contenido, sino más bien de cómo lo enseñas (metodología, fundamentalmente).

Profesor 13 (1617-1618) DVA

Creo que no depende del contenido.

Profesora 22 (1655) DVA

Se plantean opiniones que expresan que hay determinados contenidos deportivos que propician por su propia dinámica interna una mejor predisposición para educar valores y actitudes. Así, se expresan las siguientes opiniones:

Aun así, en mi opinión, los deportes de cooperación-oposición ofrecen más posibilidades.

Profesor 1 (1562-1563) DVA

Pero también pienso que hay contenidos que pueden ayudar en mayor medida que otros para el fomento de unos valores.

Profesor 2 (1556-1557) DVA

Es cierto que algunos deportes facilitan el trabajo de los valores, bien por sus reglas, por su idiosincrasia o incluso por su historia y la cultura que lo envuelve.

Profesor 12 (1611-1613) DVA

Pienso que los deportes como el fútbol, fútbol-sala no priman estos valores, pero sin embargo el baloncesto, voleibol, balonmano etc., son más neutros y sí pueden transmitirlos, y sobre todo los deportes alternativos sin tanta connotación competitiva, o tradición son especialmente positivos para ello.

Profesora 20 (1645-1648) DVA

Martínez y Buxarrait (2001) coinciden con estas últimas opiniones al considerar que *“el ámbito de las actividades deportivas y el contenido pedagógico que consideramos como primera característica que genera su práctica, especialmente grupal, aunque también individual, es un ámbito que potencialmente contribuye a la educación integral de la persona de forma singular”*.

Opiniones minoritarias expresa el profesorado, en la línea de considerar que sí depende del contenido a enseñar, el que se transmitan valores y actitudes.

Sí hay deportes en los que estos valores son centrales.
Profesora 9 (1601) DVA

Los deportes de equipo.
Profesor 14 (1621) DVA

Sí hay deportes donde por ejemplo la solidaridad es más acusada, en los deportes de equipo.
Profesor 17 (1633-1634) DVA

En los deportes colectivos donde hay más interacción con compañeros y adversarios.
Profesor 19 (1640-1641) DVA

Coincidimos con Torres Guerrero (2002) cuando considera que no hay unos deportes más educativos que otros, sino que lo importante en el proceso de educar en valores a través de la práctica deportiva son *“las condiciones de base que debemos crear para el aprovechamiento de la potencia pedagógica en torno a los valores que tienen las actividades deportivas son: la interacción entre iguales, el clima moral en el que son realizadas las prácticas y los modelos de comportamiento que presentan las personas que organizan, coordinan y dirigen el proceso. Estas tres condiciones previas de autonomía, diálogo y tolerancia activa deben estar presentes en la acción pedagógica de forma natural e integradas en la práctica cotidiana”*.

3.2.- TIPOLOGIA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE SE ENSEÑAN (TJD)

Es imprescindible considerar que el universo de los juegos, los deportes y las prácticas motrices es tan variado como inagotable. Desde un punto de vista tipológico, resulta totalmente erróneo y desacertado hacer juicios de valor sobre las prácticas motrices, pretendiendo ordenarlas atendiendo a un criterio de jerarquía, entidad o importancia de estas manifestaciones (Lavega, 2000). En este apartado analizaremos los juegos y deportes considerándolos como

contenido a enseñar y aprender por parte del alumnado universitario, para su posterior puesta en acción en sus actividades docentes profesionales.

3.2.1.- Tipología de los juegos que se enseñan (TJU)

Como dice Díaz García (1984), “El juego es un medio maravilloso para completar la formación plena del futuro ciudadano, adaptándose y adquiriéndose progresivamente situaciones y vivencias que le dotarán de las capacidades y experiencias necesarias para una vida social más completa”.

Dentro de la amplia gama de Juegos, entre los más utilizados por el profesorado universitario destacan:

3.2.1.1.- Juegos Predeportivos (JPR)

García-Fogeda (1989) define los Juegos Predeportivos como una “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”.

Para este autor, el Juego Predeportivo actúa en cada uno de estos tres campos, haciendo especial énfasis en aquellos aspectos tanto motrices, como cognitivos y sociales, que se hallan presentes en los deportes colectivos. El profesorado universitario se muestra interesado en éste tipo de juegos.

En la enseñanza del deporte durante la etapa escolar, planteamos siempre las sesiones con sus diferentes actividades a través de situaciones de simulación que intentan relacionar al estudiante universitario con la realidad de la enseñanza deporte durante la etapa de formación.

Profesor 2 (1456-1459) JPR

Planteo juegos de carácter predeportivo, con modificación de algunos de los elementos estructurales.

Profesora 22 (1557-1558) JPR

Juegos predeportivos, juegos de espacio compartido, pero siempre desde el prisma de que sirven cualquiera de ellos para promover comportamientos y actitudes éticas.

Profesora 20 (1543) JPR

3.2.1.2.- Juegos Cooperativos (JCO)

Los Juegos Cooperativos son propuestas que buscan disminuir las manifestaciones de agresividad en los juegos promoviendo actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad. Facilitan el encuentro

con los otros, buscan la participación de todos, predominando los objetivos colectivos sobre las metas individuales. Las personas juegan con otros y no contra los otros; juegan para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros. Estos juegos son los más utilizados por el profesorado universitario como contenido que propicia la transmisión y adquisición de valores.

Los juegos, las actividades de cooperación... Estas actividades son potencialmente interesantes para desarrollar valores.

Profesor 1 (1449-1450) JCO

Juegos de cooperación y de oposición a través de estrategias básicas como la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.

Profesor 4 (1472-1473) JCO

El juego cooperativo, como herramienta fundamental.

Profesor 5 (1476) JCO

Fundamentalmente utilizo juegos reducidos cooperativos y competitivos, y ejercicios colaborativos, cooperativos y competitivos.

Profesora 6 (1482-1483) JCO

El juego colectivo y los juegos cooperativos me parecían esenciales. La colaboración entre el alumnado en la organización de las actividades recreativas son esenciales.

Profesor 10 (1493-1495) JCO

Juegos y actividades donde existe siempre colaboración y oposición.

Profesor 12 (1511) JCO

Juegos de cooperación y no sexistas ni de exclusión.

Profesor 15 (1523) JCO

Todos los que obligan a estar permanentemente jugando juntos y colaborando. Dónde no se descalifica y dónde es obligatorio intervenir con lo demás.

Profesor 16 (1526-1528) JCO

Juegos sociomotrices, colaborativos.

Profesor 21 (1549) JCO

3.2.1.3.- Juegos Tradicionales y Populares (JTR)

Entendemos el 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 (Torres Guerrero y cols., 1994). El profesorado universitario incluye este tipo de juegos en sus clases, planteando valores y actitudes relacionados con la cultura e idiosincrasia de las sociedades.

Los juegos tradicionales los considero primordiales.

Profesor 10 (1496) JTR

Juegos Tradicionales y populares.

Profesora 20 (1548) JTR

También incluyo juegos tradicionales muy relacionados con la cultura de las diferentes sociedades.

Profesora 22 (1555-1556) JTR

3.2.1.4.- Juegos Alternativos y adaptados (JAL)

En los últimos años, el área de Educación Física se ha visto inundada por una serie de contenidos que se han ido incorporando al currículum específico y tradicional de esta materia. Esto ha sido factible, porque los contenidos han tenido un carácter muy abierto, flexible, con gran capacidad de adaptación a nuevas, imprevistas y forzadas situaciones, como la escasez de material y/o la precariedad de las instalaciones cuando las hay (Arráez, 1995).

Este tipo de actividades brindan la posibilidad al profesorado y alumnado universitario de plantear programas diferentes al modelo deportivo, orientado, casi exclusivamente, hacia el rendimiento, ofreciendo la posibilidad de innovar y favoreciendo su creatividad. Y así lo muestran algunos de los profesores/as encuestados/as:

Juegos alternativos, unos de invención propia, otros modificados y adaptados a la etapa educativa y otros de diferentes autores disponibles en la literatura habitual y específica sobre transmisión de valores.

Profesor 12 (1503-1505) JAL

Juegos y deportes no tan habituales golball, flash-football.

Profesora 20 (1547) JAL

3.2.2.- Tipología de los deportes que se enseñan (TDE)

Según Sánchez Bañuelos y Ruiz Pérez (2000), la contextualización del deporte ha estado y sigue estando sometida a un proceso en el tiempo, pero esto no impide que existan actualmente delimitaciones del concepto de deporte apegadas a los convencionalismos del pasado, junto a otras que intentan reflejar la evolución que se ha producido.

3.2.2.1.- Deportes colectivos (DCO)

Tradicionalmente se han trabajado los deportes en las clases de Educación Física, y principalmente han sido deportes colectivos o también denominados convencionales: Fútbol, Baloncesto, Balonmano y Voleibol.

El deporte colectivo es un juego de conjunto, en el que los intereses personales han de plegarse a los intereses del grupo (Torres y Rivera cols. 1994).

Por ello, el profesorado universitario entiende que la enseñanza de los deportes colectivos beneficia al 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.

Deporte de asociación, colectivo o de equipo facilita más y mejor la obtención de estos valores que el deporte individual.

Profesor 4 (1584-1585) DCO

Los deportes de equipo benefician valores como el compañerismo, la solidaridad.

Profesor 14 (1625-1626) DCO

Si hay deportes donde p.e. la solidaridad es más acusada, es en los deportes de equipo.

Profesor 17 (1637-1638) DCO

En los deportes colectivos es donde hay más interacción con compañeros y adversarios.

Profesor 19 (1645-1646) DCO

El baloncesto, voleibol, balonmano etc., son más neutros y sí pueden transmitirlos.

Profesora 20 (1649-1650) DCO

Los Deportes colectivos ayudan a transmitir los valores de compañerismo, colaboración, respeto a las normas, a los adversarios.

Profesor 11 (1500-1501) DCO

Intento desarrollar la afinidad por los retos (implica dar lo mejor de uno mismo, alta exigencia en el resultado y alta exigencia en los procesos para conseguirlo, como consecuencia de la responsabilidad con uno mismo), la interdependencia con el equipo (implica respeto y la necesidad de cooperar, como consecuencia la disciplina y responsabilidad para con los demás)

Profesor 14 (1517-1521) DCO

La especialidad (Voleibol) 2+2,3+3, minivoley, etc.

Profesor 21 (1552) DCO

3.2.2.2.- Deportes individuales (DIN)

Hernández y Jiménez (2000) vuelven a realizar una definición exhaustiva de 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*”. El profesorado considera que este tipo de deportes beneficia el conocimiento personal, aumentando la autoestima de los practicantes, así como propician valores de esfuerzo y constancia.

Los Deportes individuales ayudan a mejorar la autoestima.
Profesor 7 (1487) DIN

Deportes individuales, tales como el atletismo y la gimnasia deportiva, colaboran a mejorar el autoconcepto y el valor del esfuerzo.
Profesora 9 (1490-1491) DIN

3.2.2.3.- Deportes de adversario (DAD)

Para Hernández Moreno (1994) los deportes de adversario son “*aquellos en los que el desarrollo de la 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*”. El profesorado considera que con este tipo de deportes se ayuda a transmitir los valores de respeto y responsabilidad.

Los deportes de adversario ayudan a mejorar el respeto y la responsabilidad.
Profesor 14 (1628-1629) DAD

En el judo por ejemplo, el respeto al adversario.
Profesor 15 (1632) DAD

En definitiva, podemos concluir afirmando cómo los Juegos y Deportes, en general, son sumamente enriquecedores. Bottai (2007) así lo afirma, considerando 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*”.

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES

“La educación en valores es aquella perspectiva de la educación que pretende inculcar en los alumnos distintos ideales de conducta que les permitan ser en el futuro unos ciudadanos más solidarios, democráticos y comprometidos socialmente”.

F.J. GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA (2003).

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”*. Esta forma de deporte propone una búsqueda de metas más educativas y pedagógicas aplicadas al de iniciación, y se aleja de los aspectos competitivos. 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.

Este acogimiento del deporte en la sociedad hace que tenga un desarrollo que no es el mismo que el que se produce en el centro educativo. Éste proporciona unos valores que no necesariamente se manifiestan en la práctica deportiva institucionalizada. Es cierto que hay unas reglas institucionales para los muchos o pocos que practican el deporte, pero hay una acomodación para que todos puedan participar. Quizás por ello podamos utilizar el deporte como una forma, como un contexto donde existen unas reglas y a las que todos deben acatamiento si se desea participar en igualdad de condiciones que lo hacen los demás. Este acatamiento, como sabemos, varía a lo largo de la escolarización (por ejemplo, Linaza y Maldonado, 1987, en el deporte; Piaget, 1983, respecto al juego), y que los profesores utilizamos como elemento para conseguir que los alumnos y alumnas aprendan diferentes elementos técnicos y tácticos de los deportes que consideramos relevantes para el desarrollo de los sujetos (Castejón Oliva, 1999). Estos cambios, como veremos, suelen ser la base de los juegos modificados (Devís y Peiró, 1992).

Pero ya hemos dicho que el deporte no es nada sin las personas. No existe fuera de ellas. Hay deporte porque hay personas que lo practican. El deporte como concepto en abstracto no tiene valores ni antivalores. Somos las personas que lo practicamos quienes le damos esa consistencia a través de

nuestra forma de práctica, a través de nuestra intervención en las acciones. Por ello podemos afirmar con rotundidad que los valores (los valores morales) acompañan al ser humano en todas las acciones de su vida.

Los grandes defensores del deporte suelen adjudicarle, una gran variedad de valores morales y sociales, desde el *"fair-play"* hasta la cooperación, la ayuda mutua o la identificación con las normas. A éstos se les podrá contestar también que el deporte en sí mismo no tiene nada que ver con la moral, es la utilización del deporte la que lo puede convertir en promotor de ciertos valores como los señalados, pero también en promotor de los contrarios: agresividad, engaño, protagonismo exacerbado, etc.

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 perdurarán 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.

Giménez Fuentes-Guerra (2003) identifica a la educación en valores como aquella perspectiva de la educación que pretende inculcar en los alumnos distintos ideales de conducta que les permitan ser en el futuro unos ciudadanos más solidarios, democráticos y comprometidos socialmente.

Cuando se aplican contenidos deportivos, debemos concebir su desarrollo desde el ámbito educativo como un proceso de socialización, definido por Svoboda y Patriksson (1996) como *"el proceso por el que el individuo asimila las competencias, las actitudes, los valores y los comportamientos que le permiten ser un miembro de pleno derecho de la sociedad en la que vive"*, y dentro de este proceso general de socialización es importante diferenciar, como plantea Patriksson (1996) entre la socialización en el marco del deporte y la socialización a través del deporte. La primera se centra en el aprendizaje específico, sin buscar una utilidad de estos aprendizajes fuera de la actividad deportiva; y la segunda da prioridad a las repercusiones que pueda tener la práctica en otros aspectos de la formación del sujeto. Por tanto, consideramos que el desarrollo de los contenidos en el ámbito educativo ha de integrar la *socialización en el deporte* con la *socialización a través del deporte*. Y en este doble proceso de socialización la interactividad verbal de los protagonistas se hace imprescindible.

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.

Planteamos al profesorado las siguientes cuestiones: “¿Qué déficit a nivel actitudinal, de comportamiento o de dedicación encuentras en el alumnado actual de Secundaria (o Primaria)?” “¿Se muestran tolerantes, discriminan por razón de género o habilidad...?” “¿Y en tu alumnado universitario?”

De las informaciones obtenidas a lo largo de las encuestas personales, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para este campo:

CAMPO 4	CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES		CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1.- VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES (VAT)	4.1.1.- Presencia y ausencia de valores y actitudes éticas en el alumnado de Educación Secundaria	VSE
		4.1.2.- Presencia y ausencia de valores y actitudes éticas en el alumnado universitario	VUN
	4.2.- VALORES A TRANSMITIR Y ADQUIRIR POR PARTE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO (VAU)	4.2.1.- Respeto	RES
		4.2.2.- Responsabilidad	RPO
		4.2.3.- Autoestima	AUT
		4.2.4.- Cooperación, Colaboración, Compañerismo	COL
		4.2.5.- Igualdad	IGU
		4.2.6.- Solidaridad	SOL
	4.3.- JERARQUÍA DE VALORES A TRANSMITIR AL FUTURO PROFESORADO DE ESO		JER

Tabla VI. Categorías para el Campo 4: Conocimientos y creencias del profesorado acerca de las actitudes y valores a transmitir a través de los contenidos de juegos y actividades deportivas.

4.1.- VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES (VAT)

4.1.1.- Presencia y ausencia de valores y actitudes éticas en el alumnado de Educación Secundaria (VSE)

El alumnado de nuestra muestra se encuentra en pleno período adolescente (14-16 años mayoritariamente), siendo ésta la transición entre la infancia y la edad adulta, abarcando las edades comprendidas entre los 10 años hasta los 20 años (Muñoz y Martí, 2004). Aunque el final de la adolescencia es algo impreciso de definir ya que culminaría cuando se accede a conductas consideradas socialmente de adultos como la responsabilidad social, familiar o laboral (Rodríguez, 2003). El profesorado universitario tiene la percepción de que aún no tienen clarificados determinados valores imprescindibles para su desenvolvimiento en la vida social, indicándose ausencia de valores tales como la autoestima, la tolerancia, la responsabilidad, el respeto o el esfuerzo.

Pero en los últimos años se ha hallado una tendencia secular hacia un inicio de la pubertad más temprano (Delemarre-van de Waal, 2005; Euling y col., 2008). Además en los países desarrollados se ha observado como la entrada a la vida adulta cada vez se va atrasando debido al entorno socio-económico (Rodríguez, 2003), con lo que la etapa de la adolescencia se va alargando cada vez más.

El profesorado universitario encuestado se muestra “preocupado” por la falta de motivación, respeto, responsabilidad y el elevado grado de discriminación del alumnado actual de Educación Secundaria que posteriormente llegará a sus aulas universitarias. Esta dejadez en actitudes éticas, provoca una gran dificultad en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El alumnado de Secundaria en la actualidad pienso que es poco respetuoso, poco responsable, discrimina a sus compañeros y vela poco por su salud.

Profesora 6 (1066-1068) VSE

Aunque creo que los comportamientos han ido mejorando, siguen apareciendo situaciones en las que los menos dotados o las niñas son discriminados por parte de algunos alumnos. Estas actitudes deben ser controladas por parte del profesorado.

Profesor 2 (1030-1033) VSE

El alumnado de secundaria es mucho más heterogéneo que el universitario. En base a ello es poco “clasificable”, ya que suele haber ejemplos de casi todo: algunos menos tolerantes, algunos que discriminan más por razón de sexo, algunos más violentos, algunos más pasotas. Esa es la dificultad

fundamental, que hay que intervenir sobre muchas conductas y muy diversas. Como criterio general suelen ser muy gregarios, de ahí que sea fundamental fomentar la capacidad de decidir individualmente, garantizar que el grupo respeta esa individualidad y que con ello el chico/a gane autoconfianza.

Profesor 3 (1036-1044) VSE

En secundaria, la falta de motivación, pero sobretudo la autoestima, el esfuerzo y la superación son dos de los aspectos actitudinales de los que más se carece.

Profesor 4 (1057-1059) VSE

En secundaria la falta de respeto a las actitudes razonables ya sean de profesores como de iguales.

Profesor 7 (1079-1080) VSE

Falta de sacrificio y responsabilidad.

Profesor 11 (1116) VSE

Creo que cada vez existe una mayor dejación en general en cuestión de valores y actitudes éticas por parte del alumnado; seguramente por la imposición del sistema neoliberal, en el que la dedicación por parte de los progenitores al ámbito laboral es muy acusado y el tiempo para nutrir actitudinalmente a los niños es menor, si a esto le sumamos los efectos perniciosos de otros agentes como lo medios de comunicación, fracaso de la familia, etc... Todo se agrava.

Profesor 12 (1119-1126) VSE

Se muestran intolerantes, discriminan por razón de género o habilidad... Creo que entre el alumnado de ESO, existe gran variedad al respecto.

Profesor 13 (1128-1129) VSE

Intolerantes con el género, pocos solidarios y con buena dedicación a la práctica.

Profesor 14 (1138-1139) VSE

Secundaria, según comentan mis compañeros, cada vez se puede decir que existe más discriminación.

Profesor 16 (1143-1144) VSE

También se expresan opiniones en las que se indica que el alumnado de ESO posee otros valores diferentes a los tradicionales, presentes en otras generaciones.

Es un tópico que los jóvenes de ahora son unos maleducados. Eso mismo lo decía Sócrates de los de su época.

Profesor 1 (1021-1022) VSE

Son algo más tolerantes, pero aún queda mucho por recorrer, ya que luchamos contra una sociedad que no colabora en esa tarea.

Profesor 16 (1145-1146) VSE

Observo mayor solidaridad y libertad de actuar y tomar decisiones, y menor respeto con respecto al profesor y en general el adulto.

Profesor 17 (1148-1149) VSE

En las clases de educación física no se dan altos niveles de déficit actitudinal.

Profesor 18 (1158-1159) VSE

4.1.2.- Presencia y ausencia de valores y actitudes éticas en el alumnado universitario (VUN)

En la universidad es un componente esencial de la formación integral de los estudiantes, para desarrollarse como profesionales competentes y como ciudadanos comprometidos con la mejora de la sociedad. La tarea educativa consiste en crear situaciones, diseñar escenarios y propiciar experiencias para el logro de unos determinados aprendizajes, y en identificar y generar condiciones que garanticen la incorporación de valores, orientados al desarrollo integral de la persona en su dimensión individual y social (Elxpuru y Bolívar, 2004; Martínez y Esteban, 2005).

Los valores engloban ideales, intereses, motivaciones y necesidades que rigen la conducta. Siempre hay valores actuando en la vida de cada persona. Identificarlos permite actuar educativamente en su desarrollo con aplicaciones para integrarlos en la labor docente y en la promoción del desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

Mayoritariamente el profesorado se expresa en la línea de asegurar que el alumnado universitario que se está formando para la docencia en un futuro en Educación Secundaria, está motivado por sus estudios, les gusta participar en clase, se implican en las tareas y son más autónomos.

El alumnado universitario es cada vez mejor, en mi opinión. Viene mejor preparado en muchos aspectos como su participación en clase, su iniciativa (de algunos), su competencia con las nuevas tecnologías...

Profesor 1 (1022-1024) VUN

El alumnado universitario es más homogéneo, genera menos conflictos y suele ser más autónomo. Suelen saber canalizar mejor su disconformidad con las cosas y toman decisiones más conscientes y sabiendo mejor sus consecuencias (ello no significa que lo hagan correctamente, sino que cuentan con la información para decidir correctamente).

Profesor 3 (1046-1050) VUN

En el alumno universitario detecto una mayor homogeneidad, mostrando una actitud positiva hacia esos valores.

Profesor 7 (1075-1076) VUN

En el alumnado universitario son más tolerantes y más solidarios y quizás con menos dedicación.

Profesor 15 (1140-1141) VUN

El alumno universitario actual creo que es más solidario y social, quizás en esto tenga que ver la era de las telecomunicaciones en la que nos encontramos, es más libre pero en general, menos respetuoso hacia la posición del adulto que lo trata como un igual, obviando su experiencia y posición académica.

Profesor 17 (1151-1155) VUN

También se expresan opiniones en las que se manifiestan carencias de valores y actitudes en el alumnado universitario, que es necesario corregir, enseñar y aprender.

En mi alumnado universitario el mayor déficit a nivel actitudinal lo encuentro en la responsabilidad, la tolerancia, la comprensión y la colaboración.
Profesor 4 (1053-1054) VUN

En el alumnado universitario, en mi caso de primer curso, no difiere mucho aunque la motivación sí es mucho mayor y la estima está mejorada, el esfuerzo y la superación se encuentran en cotas bajas para tanto la titulación como para la edad del alumnado.
Profesor 5 (1060-1064) VUN

En mi alumnado universitario yo destacaría la ausencia de una cultura del esfuerzo.
Profesora 6 (1069-1070) VUN

Universidad: falta de respeto por el que tiene más experiencia y ausencia de respeto por las "formas".
Profesora 9 (1081-1082) VUN

En general, en cuanto a las clases prácticas suelen tener una actitud positiva, no tanto en las teóricas.
Profesor 13 (1130-1131) VUN

En el alumnado universitario encuentro pasividad frente a sus intereses y frente a su futuro. También falta de actitud crítica.
Profesor 14 (1133-1134) VUN

En el alumnado universitario detecto como déficit actitudinal la falta de responsabilidad.
Profesor 19 (1162-1163) VUN

El alumnado universitario reproduce los comportamientos de bachiller. Hay discriminación por el nivel de habilidad motriz, por el género, demasiada competitividad, reproducción y formas del deporte espectáculo.
Profesor 21 (1171-1173) VUN

En la Universidad un aumento de las diferencias por razón de género en el terreno deportivo.
Profesora 22 (1176) VUN

No hay que olvidar que los estudiantes universitarios se encuentran en un proceso de formación, por lo que tanto los valores más trascendentes para una sociedad como la igualdad, la justicia, la solidaridad, como los valores más específicos, por ejemplo, en el orden profesional, la responsabilidad, son reflejados por cada persona de manera diferente en función de su historia individual, de sus intereses, capacidades; quiere decir que no siempre los valores jerarquizados oficialmente por una sociedad como los más importantes (existencia objetiva del valor) son asumidos de igual manera por los miembros de la sociedad (existencia subjetiva del valor). Decía González (2004) que esto ocurre "porque la formación de valores en lo individual no es lineal y mecánica

sino que pasa por un complejo proceso de elaboración personal en virtud del cual los seres humanos, en interacción con el medio histórico-social en el que se desarrollan, construyen sus propios valores”.

4.2.- VALORES A TRANSMITIR Y ADQUIRIR POR PARTE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO (VAU)

4.2.1.- 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 respeto es un valor que permite que las personas puedan reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades del prójimo y sus derechos. Es decir, el respeto es el reconocimiento del valor propio y de los derechos de los demás y de la sociedad. El respeto es fundamental para hacer posibles las relaciones de convivencia y comunicación eficaz entre las personas ya que son condición indispensable para el surgimiento de la confianza en las comunidades sociales. Así, lo considera el profesorado universitario.

*Mejorar el respeto con respecto al profesor y en general el adulto.
Profesor 17 (1150) RES*

*Principalmente el respeto a la diversidad.
Profesor 17 (1285) RES*

*Tales como el respeto a los compañeros.
Profesora 20 (1300) RES*

*En relación a aquellos valores o actitudes que hayamos puesto en consideración en el trimestre y en el conjunto del curso, como son el respeto.
Profesor 5 (1356) RES*

*Falta de respeto por el que tiene más experiencia y ausencia de respeto por las “formas”.
Profesora 9 (1080) RES*

4.2.2.- Responsabilidad (RPO)

La responsabilidad significa administrar con eficacia el tiempo y los recursos para obtener el máximo beneficio, amoldándose a la vez a los cambios necesarios. Las decisiones en la conciencia de ser responsable por el

bienestar individual y grupal animan a realizar acciones de manera altruista. Es el cumplimiento de la obligación moral de cada uno, así como la capacidad de compromiso de cada persona para con los planteamientos individuales. Esto incluye tener en cuenta los recursos acumulados y disponibles y su uso eficiente y equitativo (Torres Campos, 2008).

El profesorado considera indispensable el fomento de la responsabilidad individual y colectiva en el alumnado universitario, ya que contribuirá al desarrollo integral de la personalidad, formando personas más autónomas y satisfechas.

En el alumnado universitario detecto como déficit actitudinal la falta de responsabilidad, por lo que se hace necesaria su mejora.

Profesor 19 (1162-1163) RPO

La organización de actividades paralelas fuera del aula para fortalecer la responsabilidad.

Profesor 4 (1220-1221) RPO

La asunción de responsabilidad y el valor del otro, son los que de una forma casi continua están presentes en nuestras propuestas.

Profesor 5 (1226-1227) RPO

Dando de esta forma un primer paso en la necesidad de responsabilidad individual y colectiva del estudiante universitario.

Profesor 2 (1328-1329) RPO

En mi alumnado universitario el mayor déficit a nivel actitudinal lo encuentro en la responsabilidad, la tolerancia, la comprensión y la colaboración.

Profesor 4 (1053-1054) RPO

4.2.3.- Autoestima (AUT)

Marsellach Umbert (2003), considera que la autoestima es esencial para la supervivencia psicológica. *“Es 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”*. Podemos decir que la autoestima es 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, considerando el profesorado universitario que es un valor fundamental que debe ser adquirido por el alumnado en formación.

También el profesorado encuestado lo considera un valor esencial para que el alumnado se sienta competente frente a esos desafíos que le depara la vida.

Pero sobretodo la autoestima.

Profesor 5 (1057) AUT

Creo importante mejorar la autoestima personal.

Profesora 22 (1159) AUT

4.2.4.- Cooperación/Colaboración/Compañerismo (COM)

El compañerismo como clima de armonía implica renuncia a cuestiones personales. 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. Este valor se considera fundamental para el trabajo en equipo y en grupo cooperativo por el profesorado.

La colaboración con los compañeros y la solidaridad, entre otros.

Profesor 4 (1051) COM

Colaboración con los compañeros y el profesorado en el desarrollo de la sesión.

Profesora 6 (1364-1365) COM

La colaboración e integración, con diferentes niveles de actitud.

Profesor 16 (1406) COM

4.2.5.- Igualdad (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 los ejes fundamentales de cualquier sociedad, así como de uno de los modos de relación básicos entre los individuos (García Pérez, 2011).

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*”. En definitiva, ausencia de todo tipo de discriminación. En este sentido se expresan las siguientes opiniones.

Igualdad entre sexo, etc.... Implicándome en todas las tareas que planteo al alumnado, con una participación lo más activa posible.

Profesora 20 (1300-1301) IGU

Sensibilización hacia las diferencias y a la igualdad de oportunidades, no discriminación por razón de cultura, raza o género mediante el análisis de casos.

Profesora 22 (1312-1314) IGU

4.2.6.- Solidaridad (SOL)

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. La solidaridad se comporta como la base de muchos otros valores humanos o incluso, de nuestras relaciones sociales más valiosas, tal como es el caso de la amistad (García Pérez, 2011). En este sentido, la solidaridad nos permite sentirnos unidos a los demás en una relación que involucra sentimientos necesarios para mantener el funcionamiento social normal.

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. Y eso piensa también el profesorado universitario.

Mayor solidaridad.

Profesor 17 (1149) SOL

Mejorar la solidaridad, entre otros.

Profesor 4 (1222) SOL

4.3.- JERARQUÍA DE VALORES A TRANSMITIR AL FUTURO PROFESORADO DE ESO (JER)

La cuestión del lugar que ocupan los valores en la estructura de la personalidad y en su desarrollo es un aspecto muy debatido por pedagogos y fundamentalmente, por psicólogos, ya sea porque se analice directamente su estructura psicológica, el papel que juegan en la regulación de la actividad en relación con otras categorías, su rol en el desarrollo moral y/o como debe desarrollarse la educación en valores (González Rey, 1995; Collado, 2005; García Pérez, 2011; Soto, 2011).

Existe un orden jerárquico a pesar de vivir en una sociedad donde hay tantos criterios divergentes y relativos. Primero, en un orden de importancia, los valores internos vienen primero que aquellos de carácter externos, ya que la naturaleza humana es esencialmente espiritual, psicológica, emocional, aquí ya tenemos la primera jerarquía.

Autores como Schwartz y Bardi (2001) hablan de sistemas o jerarquía de valores más que de éstos como entidades aisladas. Según Vidal (1981), Scheler establece que la superioridad de uno con respecto a otro dependerá del conocimiento que tenga el sujeto sobre el valor y se capta mediante el preferir, que es un acto apriorístico que supone una jerarquía; ésta puede ser similar o mostrar diferencias dependiendo de la comunidad, sociedad o la cultura. En cada cultura hay un sistema complejo de valores organizados dentro de una única pero coherente jerarquía de prioridades; de manera que algunos de aquéllos pueden ser universales o transculturales, pero al mismo tiempo ser específicos y únicos para cada cultura (Rokeach, 1973). Por ello es importante abordar su estudio bajo la perspectiva de jerarquía, dado que un cambio en ella demuestra el proceso de transformación profunda que puede estar experimentando una sociedad, particularmente si sus valores tradicionales han sido vulnerados (Bashkirova, 2002).

Le planteamos al profesorado participante en las encuestas una lista de valores, y les preguntamos *¿Cuáles piensas que son fundamentales y deben por tanto desarrollar y adquirir los futuros profesores/as, y por tanto poder transmitir a sus alumnos/as de Secundaria?* Señala los 5 que consideres prioritarios (numerándolos del 5 al 1). De sus respuestas hemos elaborado la siguiente tabla:

Valores / Profesorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	T
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones			3		4	4	1	2	4	2	4	4		4	4	5	4	4		4			53
Respeto: hacia sus profesores/as , compañeros		2	4	2	5	5	5			1	5	5	4	5	5	4	5	1	5	5	1	5	74
Autoestima	2	1		1		1		5	3					3	3		3	2	1	2	5		32
Salud			2					4		4		2					1						13
Igualdad	5	5		5		2									2	3	2			1	3	2	30
Justicia			1				2				1	3	3			2		3	2				17
Compañerismo								3								1							4
Cooperación / Colaboración					2	3				3	3	1	1	2				5	3		4	4	31
Libertad: de actuar y tomar decisiones	1	4	5	4	3				5		2		5								2	1	32
Solidaridad		3		3			4	1	2											3			16
Educación para la paz, el juego limpio	4				1		3		1	5			2		1				4			3	24
Otros: Empatía	3													1									4

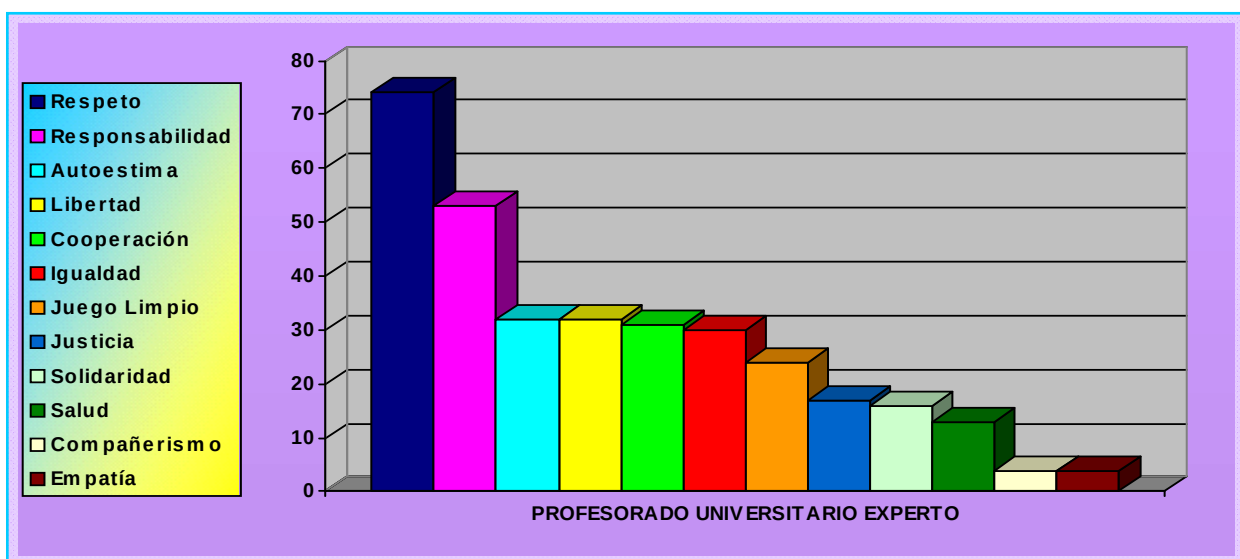


Tabla y Gráfico VI.6: Jerarquía de valores a transmitir al alumnado universitario

Al analizar la tabla y el gráfico comprobamos cómo el respeto y la responsabilidad son los dos valores que el profesorado experto universitario considera que deberían transmitirse y ser adquiridos por el alumnado de Educación Física en formación. En un segundo nivel se encuentran los valores de autoestima, libertad, cooperación, igualdad y juego limpio. Y en un tercer estadio aparecen los valores de justicia, solidaridad, salud, compañerismo y empatía.

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 (Collado, 2005).

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. 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"
N. CALDERÓN (2000).

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 irrepetible de cada sujeto y su entorno, promueve y potencia el desarrollo psíquico y de la personalidad.

La socialización es el proceso que sigue todo individuo desde su nacimiento por el cual aprende e interioriza los requerimientos de la sociedad en la que vive (Figueras, 2008). Es el proceso por el cual el individuo aprende a convivir con otros, al mismo tiempo que va formando su propia personalidad. Tiene una gran importancia en las primeras fases de la infancia, pero dura toda la vida del individuo. Se puede hablar de tres momentos:

- Socialización primaria. Tiene lugar en la infancia y a través de ella se interiorizan los aspectos más importantes de la sociedad. En esta etapa el niño aprende qué espera de su propia conducta y de las demás. En estos momentos el individuo es acrítico, recibe toda esa información al mismo tiempo que va formándose su propia personalidad.
- Socialización secundaria. En esta fase el individuo aprende los valores que corresponden a las funciones que el individuo va a desarrollar en la

vida adulta. Se interiorizan las normas que tienen que ver con el mundo profesional e ideológico.

- Socialización terciaria. En esta tercera etapa se hace referencia a todos aquellos adultos que, por los motivos que fueren, se sienten desengañados o descontentos con todo lo aprendido dentro de un determinado contexto cultural, y deciden asumir o interiorizar las normas y valores de otra cultura o sociedad.

La socialización a través del deporte hace referencia al aprendizaje de actitudes, valores, habilidades generales (por ejemplo: deportividad, trabajo en equipo, disciplina, agresividad....) que se adquieren como consecuencia de la implicación personal en el deporte (Boixadós, 2003).

El proceso de socialización en el deporte se ha venido estudiando a través de tres disciplinas con tres enfoques diferentes: la antropología, la sociología y la psicología. Tanto desde el campo de la sociología como desde la psicología, el proceso de socialización se ha dividido en tres fases: socialización hacia el deporte, socialización a través del deporte y abandono o retirada del deporte. Uno de los puntos en común de la mayoría de investigaciones, es el tomar en consideración cómo los principales agentes de socialización (los padres, los educadores, los entrenadores, el grupo de iguales, los organizadores y los medios de comunicación) pueden afectar a la calidad de la experiencia deportiva y la continuidad de esta práctica en el tiempo libre. Una vez las personas se han iniciado, se encuentran en un ambiente social que tiene la posibilidad de facilitar o dificultar su crecimiento personal.

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.

El proceso de socialización se produce gracias a la existencia de unos agentes sociales: la familia, la escuela, las relaciones entre iguales y los medios de comunicación de masas.

- La familia representa el agente socializador más importante ya que en ella se adquieren la mayor parte de las creencias, actitudes, valores, normas y prejuicios que, consciente o inconscientemente configurarán la personalidad social del individuo. Su importancia es mayor durante la socialización primaria.

- La escuela representa un importante complemento de la familia. A través de la escuela se transmiten conocimientos, pero también valores y actitudes que, explícitamente, en algunos casos, y sutilmente en otros, se van inculcando a los niños: la disciplina, el rigor en el trabajo, el cumplimiento de tareas y determinadas posturas ideológicas.
- Las relaciones entre iguales. Se trata de los grupos que se forman de niños de la misma edad y, que, en muchas ocasiones, actúan fuera de la observación de los adultos. En estos grupos el niño aprende a desempeñar papeles distintos de los que viene representando en la familia y en la escuela: amigo, compañero de juegos o de deporte, líder... Este tipo de relaciones es especialmente importante durante la adolescencia, pero se desarrollan también en diferentes momentos de la vida.
- Los medios de comunicación de masas. En la actualidad representan un agente socializador muy eficaz. Son instrumentos de información, pero también de formación, y como consecuencia, de manipulación ideológica con una incidencia muy importante en las ideas, costumbres y comportamientos de los individuos. El poder de los medios se debe al amplio radio de influencia que poseen.

En este campo vamos a tratar de comprobar a través de las opiniones del profesorado experto universitario cuál es la influencia que los diferentes agentes sociales tienen sobre el alumnado de ESO, y qué problemática se desencadena durante el proceso de transmisión y adquisición de valores. Para ello al profesorado se le ha formulado la siguiente pregunta: *¿Qué grado de responsabilidad crees que tiene el profesorado de Educación Física en la educación en valores, comparándolo con la familia, los medios de comunicación, los iguales...?*

Del análisis de las opiniones recogidas en los cuestionarios pasados al profesorado universitario experto, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías.

CAMPO 5	INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. PROBLEMÁTICA PARA SU TRANSMISIÓN		CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- LA FAMILIA		SFA
	5.2.- LA ESCUELA (SES)	5.2.1.- El centro escolar como organización (SEO)	SEO
		5.2.2.- El profesorado de Educación Física	PEF
	5.3.- LOS IGUALES		SIG
	5.4.- LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN		SMC
	5.5.- LA COORDINACIÓN DE LOS DIFERENTES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN		CAS

Tabla VI.6.- Categorías del Campo 5: Influencia de los agentes de socialización en la transmisión y adquisición de actitudes y valores en Educación Secundaria. Problemática para su transmisión

5.1.- LA FAMILIA (SFA)

Para Giner (1986) la familia puede definirse del siguiente modo: “*grupo social constituido por personas vinculadas por la sangre, el matrimonio o la adopción, caracterizado por una residencia común, cooperación económica, reproducción y cuidado de la descendencia.*” No puede hablarse de un tipo de familia normal. La familia ha variado a lo largo de la historia y en la actualidad presenta formas muy diferentes dependiendo de la cultura que se considere, pero a pesar de estos cambios se considera de manera mayoritaria por parte del profesorado universitario que sigue siendo la institución principal para transmitir valores y actitudes a los hijos e hijas.

Esteve, Musitu y Lila (2005), señalan que la familia tiene un papel fundamental para generar una mayor intención de práctica en los adolescentes, influyendo en gran medida el clima deportivo familiar y el apoyo ofrecido. Estas opiniones son compartidas por el profesorado encuestado.

En mi opinión la familia es la más importante.
Profesor 1 (1663) SFA

Aunque si me tuviese que decantar por alguna el mayor peso (pero no mucho más) sería la familia.
Profesor 5 (1718-1719) SFA

La familia debería ser la principal responsable.
Profesor 18 (1783) SFA

Pero la familia es el eje fundamental de todo.
Profesora 20 (1799) SFA

*También la de la familia, debe de ser la primera responsable.
Profesor 14 (1716) SFA*

*Aunque la influencia de la familia, normalmente, y en mi opinión, es mayor.
Profesor 13 (1759) SFA*

En la actualidad se nota una cierta dejación de la función educadora de la familia, transfiriéndola hacia otras instituciones, fundamentalmente la escuela (Collado, 2005).

La familia debe entender que educar en valores a sus hijos/as es una garantía para una mejor sociedad, lo que garantiza el desarrollo de la misma. Sin lugar a dudas que la familia contribuye a la socialización de los hijos/as con relación a los valores socialmente aceptados, indispensables para el desarrollo y la adaptación humana en sociedad. Los valores, actitudes y expectativas que de esta forma se transmiten constituyen el llamado "*currículum del hogar*" o programa educativo en el hogar, que no está escrito (a diferencia del escolar) pero cuenta con objetivos, contenidos, "*metodologías*" que determinan la seña de identidad de cada familia, y que contribuyen a generar aprendizajes en sus miembros (Cotton, 2009).

Los valores son elementos muy centrales en el sistema de creencias de las personas y están relacionados con estados ideales de vida que responden a nuestras necesidades como seres humanos, proporcionando criterios para evaluar los acontecimientos tanto como a cada uno de sus miembros, pero para ello se necesita formación. Así se expresan diferentes opiniones del profesorado universitario.

*Más formación sobre todo a la familia, que es el eje de apoyo. Esto se conseguiría inicialmente con una mayor implicación de la administración en convencer a la familia de la necesidad de educar a sus hijos en valores.
Profesor 16 (2103-2105) SFA*

*Familia: principales responsables de estos procesos, prácticas deportivas conjuntas, tiempo libre en familia con actividades organizadas, etc., e intentar provocar el mayor número de situaciones para educar en valores.
Profesora 20 (2111-2113) SFA*

*Evidentemente la familia es la principal fuente de transmisión de valores y los medios de comunicación deben ser censurados por la propia familia.
Profesor 17 81781-1782) SFA*

Difícilmente pueden esperarse buenos resultados educativos a ningún nivel, cuando la familia no posee pequeñas cualidades como pequeño colectivo humano. De entre tales cualidades destacaríamos la cohesión de sus miembros y la abundante intercomunicación (Torres Guerrero, 2005).

5.2.- LA ESCUELA (SES)

5.2.1.- El centro escolar como organización (SEO)

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 que los niños/as necesitan aprender Lenguaje, Matemáticas, Historia, y también técnicas intelectuales y hábitos de trabajo, pero eso no es suficiente. 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 faculden 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.

El profesorado encuestado es de la opinión de que los centros educativos como institución deben asumir un papel importante en estas edades, respecto a la formación de su alumnado, pero teniendo presente que la familia sigue siendo el primer agente socializador.

El profesorado de cualquier área de conocimiento, y más aún, el de Educación Física, por las connotaciones particulares de ésta, tiene el deber inexcusable de educar de forma compartida con todos los demás agentes citados, sin esconderse en ningún pretexto a través del cual se pueda justificar.

Profesor 12 (1753-1757) SEO

Pero soy de la opinión de que los centros educativos (la E.F. como una materia más) deben contribuir de forma notable a la educación en valores.

Profesor 13 (1761-1762) SEO

Su responsabilidad es muy alta, también la de la familia y la de los medios de comunicación. Es cierto que sin la aportación de familia y medios es muy difícil la tarea, pero eso no nos resta responsabilidad

Profesor 14 (1766-1768) SEO

Después la escuela, y dentro de ella la asignatura de EF es una de las que ha tomado la iniciativa, pero debería ser fomentada por todas.

Profesor 18 (1785-1786) SEO

Si bien es hoy una necesidad reafirmar que la función educativa de la escuela, hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación

desempeñan un importante papel educativo (Gutiérrez Ponce, 2010). El profesorado entiende que la principal misión de la escuela es educar, más que enseñar.

Creo que un alto grado de responsabilidad sobre la Educación en general, aunque quizás un menor grado de impacto real en la influencia sobre el alumnado.

Profesor 19 (1792-1794) SEO

Desde el centro educativo se debe abordar la educación en valores de forma global, involucrando a todas las áreas y a todo el profesorado del centro. Este proyecto debe incluir a los padres para que la promoción de los valores continúe también en casa, y para que se pueda ayudar a los padres y madres a mejorar su formación, y a que tengan estrategias para desarrollar valores en el ámbito familiar.

Profesor 2 (1991-1997) SEO

A mi juicio en la escuela se debería trabajar valores, normas y convivencia desde las escuelas infantiles hasta los 6 años. Dedicar todo el tiempo a ello y dejar de realizar infinidad de fichas y de lectoescritura, pues son una pérdida de tiempo a estas edades como ya se sabe.

Profesora 22 (2129-2132) SEO

5.2.2.- El profesorado de Educación Física (PEF)

Para Gutiérrez Sanmartín (2000) debemos plantearnos qué es lo que ha pasado en la Educación Física escolar, qué ha fallado. Una persona que se aburre en la clase de Educación Física, en la enseñanza reglada, y sin embargo disfruta en su actividad libre, por un lado resalta la inutilidad de la EF y, por otro, le atribuye un gran valor a su actividad físico-deportiva preferida, quizás porque no adquirió en el centro educativo el verdadero sentido y valor de la actividad física, como para que le haya quedado un sustrato aprovechable a largo plazo. Se expresan opiniones del profesorado que aunque consideran importante la labor del profesorado de Educación Física, entienden que otros agentes de socialización como la familia o los medios de comunicación deberían ejercer más influencia en el alumnado.

Considero que tiene un grado de responsabilidad medio-bajo.

Profesora 6 (1721) PEF

Comparando con los agentes educativos expuestos, me parece secundario, aunque importante.

Profesor 10 (1736-1737) PEF

Es una pieza más de ese puzzle nombrado en la pregunta. No puede hacer nada si va en contra dirección y mucho si se rema en la misma.

Profesor 7 (1724-1725) PEF

En mi opinión el docente de EF al mismo nivel que el resto. Es difícil porque en cada niño puede influir más unos aspectos u otros.

Profesor 1 (1674-1675) PEF

Creo que juega un papel importante, aunque en esta etapa (sobre todo al principio). Los iguales y la familia, seguidos de los medios de comunicación ejercen una influencia mayor que el profesorado.

Profesor 3 (1696-1698) PEF

Menos que la familia y la sociedad.

Profesor 11 (1750) PEF

Menor que cualquiera de los otros pero no por ello desdeñable. Aproximadamente un 10% ya que creo que la influencia de los otros tres factores mencionados.

Profesora 9 (1728-1730) PEF

En comparación la considero mayor que en otras asignaturas de las que se imparten en aulas, o sea, en las que la interacción profesor-alumno es mayor, aunque sea espacialmente más difícil.

Profesora 9 (1731-1733) PEF

También 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. Browne (1992) analizó las razones por las que las alumnas de nivel 12 habían elegido o no la Educación Física, y concluyó que las alumnas elegían la Educación Física en función de cómo fuese el profesor (54%), y el programa (85%), a la vez que demandaban profesores que mostrasen interés por los estudiantes, conociesen su materia y fuesen comunicativos.

Contrastando los estudios realizados con las opiniones expresadas por el profesorado universitario encuestado, se pone de manifiesto la importancia del profesorado de Educación Física para educar en valores, muy por encima de otras áreas y materias.

Creo tiene un grado de responsabilidad significativa e importante.

Profesor 4 (1706) PEF

Sinceramente creo que el profe de educación física tiene una gran relevancia en la formación en valores del alumnado de primaria y secundaria. Sí, pienso que más importante que el resto de materias del currículum, ya que nuestra materia se ha desarrollado tradicionalmente teniendo una gran importancia los aspectos actitudinales por encima, muchas veces, de los contenidos conceptuales y procedimentales. Ninguna otra asignatura se plantea de esta forma.

Profesor 2 (1678-1683) PEF

Creo que esta etapa es propicia a la creación de relaciones de gran empatía entre el alumnado y su profesor (seguramente todos podemos recordar ese profesor que nos marcó, hasta el punto de influir en nuestro itinerario o vocación profesional). En estos casos la influencia del profesorado puede ser tan importante o más que la de los iguales.

Profesor 3 (1699-1703) PEF

El profesor de Secundaria, juega a mi juicio un doble papel, por un lado, es modelo de sus enseñanzas y elige sobre qué incidir en ellas, pero por otro

es padre/madre y transmite no de forma intencional valores que así mismo vive en su contexto familiar.

Profesor 5 (1709-1712) PEF

Mucho, ya que las actividades físicas permiten y obligan al alumno a participar y colaborar con los demás y eso le exige tomar actitudes hacia los demás de forma permanente.

Profesor 16 (1774-1776) PEF

Bastante responsabilidad por la cercanía que suele existir con el alumnado en comparación con el resto del profesorado.

Profesor 17 (1779-1780) PEF

Mucho porque como digo, la práctica de la actividad física y el deporte conlleva intrínsecamente un trabajo de valores.

Profesora 20 (1796-1797) PEF

El profesor de EF puede guiar a los niños y niñas, también a sus familias, hacia la práctica del deporte con principios sólidos que compensen los vicios que se dan en un ambiente escolar de escasa formación.

Profesor 14 (2082-2085) PEF

Por tanto, podemos afirmar que la conducta del profesorado hacia el alumnado será determinante para la formación de adolescentes, ya que los sentimientos que un alumno o alumna tienen hacia sí mismo, dependen en gran medida de los comportamientos que percibe del profesorado hacia ellos. Una actitud continuada y consistente de alta expectativa sobre el éxito de un alumno puede potenciar confianza en sí mismo, reducir la ansiedad ante el fracaso y facilitar resultados académicos positivos. Por el contrario, una actitud de desconfianza sobre las capacidades del alumno o de sorpresa ante su éxito, fomenta la inseguridad y reduce las posibilidades de que se enfrente a los problemas, creando un sentimiento de incapacidad en el alumno. (Benjumea, 2011).

5.3.- LOS IGUALES (SIG)

El grupo de iguales es, tras la familia, uno de los agentes socializadores más importantes. Facilita las primeras experiencias sociales extrafamiliares. El grupo lo configuran miembros del mismo estatus, casi de la misma edad, y en idéntica situación de dependencia de los adultos, de la autoridad. La estructura del grupo no suele estar muy institucionalizada, aunque se pueden constatar distintos niveles de poder y una peculiar estratificación en el interior del mismo (Benjumea, 2011). La vivencia del grupo aporta a los jóvenes en vías de socialización la experiencia de unas relaciones humanas igualitarias, permite tratar temas del día a día en moda, música, deportes, etc., facilita una cierta menor dependencia de los padres y les aporta nuevos modelos de conducta social.

El profesorado universitario considera que el grupo de iguales ofrece nuevas pautas, normas y valores, ve el contexto social de forma distinta de la concepción familiar, e incluye símbolos diferentes a los usados hasta entonces por los jóvenes en vías de socialización.

En estas edades los iguales tienen mucha importancia en los hábitos y maneras de conducirse.

Profesora 20 (1802-1803) SIG

Los grupos de iguales en la adolescencia son vitales para aprender valores y actitudes éticas.

Profesor 18 (1792-1793) SIG

Participar y colaborar con los demás. Eso le exige tomar actitudes hacia los demás de forma permanente, por lo que el grupo de iguales ayuda a formarse como personas.

Profesor 16 (1775-1777) SIG

La red social de los amigos ha registrado un fuerte ascenso en los jóvenes como agente de socialización. Con ello se le da todavía más peso a los grupos primarios frente a los institucionales, lo que es una tendencia que ya se venía produciendo años atrás. Esto es indicador evidente del espacio privilegiado que ocupan en la socialización juvenil, entendiendo el profesorado que en estas edades los amigos y amigas tienen mayor influencia que la escuela y que incluso la familia.

Estamos convencidos de que en la adolescencia, el grupo de iguales cobra especial importancia, y en su seno es donde la persona va a vivir las relaciones extrafamiliares más significativas (Carratalá, García y Carratalá, 1998).

Esteve y cols. (2005), realizaron un estudio en adolescente mediante el cual se estudiaban las relaciones con la familia y grupo de iguales respecto a su motivación por hacer actividad física, siendo fundamental para las chicas los feedback de los amigos y adultos significativos.

5.4.- LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN (SMC)

En la sociedad contemporánea desempeñan un papel fundamental, ya que llegan a un número muy importante de personas. Puede decirse, siguiendo a Guirao y Bañuls (2007), que ejercen una influencia notable sobre los siguientes aspectos: información y conocimientos sobre el mundo; entretenimiento; hábitos de consumo y tiempo libre; socialización de valores, normas, actitudes y opiniones; vertebración social y creación de corrientes de

opinión; percepción de afectos, sentimientos y emociones; gusto y educación estética y creación de cosmovisiones.

Por una parte, permiten la difusión de obras culturales, pero, además, contribuyen a la creación de las modas, los gustos estéticos, las costumbres, las ideas, las conductas. Así, la pluralidad de medios provoca que el mundo sea percibido de modos muy diferentes a cómo lo hacía una persona hace pocas décadas, favoreciendo la sensación de que habitamos un único mundo.

El profesorado encuestado se muestra muy crítico con la labor de los medios de comunicación en general y con los medios deportivos en particular.

Por supuesto la escuela lo tiene difícil y no puede competir con otros contextos mucho más influyentes como puede ser la familia o los medios de comunicación.

Profesor 2 (1688-1689) SMC

Los medios, deben ser más cautelosos con lo que presentan o como lo presentan.... Lo importante es ganar... Por favor, cómo vamos a poner en la calle a un futbolista por el que el comercio ha pagado esa cantidad de dinero. Es un problema social, en el que a la política no le importa. Ni tienen conciencia ni quieren, eso no es productivo a corto plazo para ellos.

Profesor 10 (1739-1743) SMC

Los medios de comunicación son difícilmente controlables y responden muchas veces a criterios puramente mercantilistas.

Profesor 18 (1787-1788) SMC

Los medios de comunicación deben estar controlados por la familia, pero aún así son también muy importantes a la hora de transmitir valores.

Profesora 20 (1800-1801) SMC

También se expresan opiniones en la línea de que hay que aprovechar las informaciones de los medios de comunicación para reflexionar con el alumnado, expresar la crítica y valorar todo lo positivo que puedan transmitir.

Dentro de este posible proyecto, hay que dedicar una parte importante a los medios de comunicación enseñando al profesorado y a padres y madres a saber actuar y saber utilizar correctamente los medios de comunicación, y en concreto la televisión.

Profesor 2 (1998-2002) SMC

Cada día encontramos en medios de comunicación ejemplos de valores y actitudes deseables para nuestros jóvenes y que provienen del atractivo mundo del deporte.

Profesor 14 (2085-2087) SMC

Medios de comunicación: buenos profesionales formados en el proceso de educar en valores, o al menos conscientes de ellos. Programas específicos de difusión de valores y actitudes, etc..., con mesas redondas, etc...

Profesora 20 (2115-2117) SMC

Gámez (2010), asume el importante papel que ejercen los medios de comunicación, afirmando que *“la escuela, al igual que la familia, tiene un serio competidor para conseguir una formación global y responsable en niños y adolescentes”*.

Habermas (1987) ha destacado el papel que ejercen los medios en la creación de una esfera de opinión pública, es decir, un ámbito que permite el debate de los asuntos más importantes que afectan a un grupo humano. Baudrillard (2004), por otra parte, siguiendo a McLuhan, ha indicado que los medios de comunicación cambian la realidad que experimentamos.

5.5.- LA COORDINACIÓN DE LOS DIFERENTES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN (CAS)

Un aspecto que tiene claro el profesorado entrevistado y que supone una propuesta que posibilita mejorar de manera global al alumnado, es la coordinación entre todos los agentes sociales que intervienen en la función de educar.

Nuestra materia debe hacer un esfuerzo para que los intentos de fomento de valores sean llevados a cabo en conjunto con el centro educativo y la familia. En caso contrario nuestro esfuerzo no tendría el resultado esperado.
Profesor 2 (81690-1692) CAS

A cada uno de estos agentes socializadores es complicado, todos juegan un papel fundamental y asunción de los mismos por parte de nuestros jóvenes vendrá en un conjunto equilibrado de la intervención de todos.
Profesor 5 (1714-1717) CAS

Entiendo que todos tenemos el mismo grado de responsabilidad en la educación de los valores. De no ser así no conseguiremos avanzar en la ciudadanía.
Profesora 22 (1810-1812) CAS

A grandes rasgos pienso que se deben realizar propuestas globales de intervención entre profesorado, clase, colegio o centro educativo y familia.
Profesor 2 (1987-1988) CAS

Estoy totalmente de acuerdo en los programas globales tipo proyecto Atlántida, de la red de escuelas democráticas, con propuestas concretas de intervención para centros, padres, profesores y grupos de alumnos
Profesora 9 (2040-2042) CAS

Después consensuar la progresión de la educación en valores en todos los cursos y etapas educativas y comunicarlas a familias, medios de comunicación de la comunidad y sobre todo a clubs deportivos y actividades extraescolares deportivas y de ocio, para que todos los agentes que están implicados en la educación de las personas de este país fuesen capaces de actuar conjuntamente y conseguir resultados positivos en la gran mayoría de las personas.
Profesora 22 (2132-2138) CAS

Es imprescindible el análisis, la reflexión, el debate y la toma de decisiones de todos los agentes educativos (administración, docentes, alumnado, padres, medios de comunicación...) para conjugar adecuadamente los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Profesor 4 (2144-2147) CAS

Si la sociedad no sabe lo que quiere en valores, o los dominantes son los antivalores, la educación, familia y escuelas tendrán que ser críticos con el sistema y no desistir en el empeño.

Profesor 21 (2177-2179) CAS

Nos identificamos con la opinión de Torres Guerrero (2011) en que *“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”*.

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA SU POSTERIOR TRANSMISIÓN AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

“El valor como el poliedro posee múltiples caras y puede contemplarse desde variados ángulos y visiones. Desde una posición metafísica, los valores son objetivos: valen por sí mismos; desde una visión psicológica, los valores son subjetivos: valen si el sujeto dice que valen; y desde el aspecto sociológico, los valores son circunstanciales: valen según el momento histórico y la situación física en que surgen”.

E. GERVILLA CASTILLO (2000).

Educar en valores en una sociedad pluralista y democrática significa ayudar a la persona a construir su propia escala de valores de forma razonada y autónoma, que sea capaz de tomar decisiones morales en momentos conflictivos de su vida, que sepa relacionarse con los demás de forma eficaz y que haga coherentes sus pensamientos y sus valores con sus acciones.

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 (Buxarraís, 1997).

Educar en valores es algo que los profesionales de la enseñanza han hecho siempre, siguen haciendo y nunca podrán dejar de hacer. Toda acción educativa es ya una actividad cargada de valor, lleva implícitos unos valores. Ningún profesor o profesora, puede pretender, sin engañarse a sí mismo, que se limite a realizar una labor de transmisión de los conocimientos que corresponden a su especialidad. Nunca se puede sólo enseñar, se educa siempre. Lo que hace educativa una acción docente no es tanto lo que consigue como resultado, sino los valores educativos que pone en juego. En su práctica educativa el profesorado universitario que forma a los docentes de Educación Física, hace algo más que dar clase: educa en valores.

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.

En este campo hemos pretendido conocer las propuestas que el profesorado experto realiza para mejorar el proceso de educar en valores al alumnado universitario de Educación Física, para su posterior transmisión al alumnado de Educación Secundaria. De las opiniones expresadas en las entrevistas hemos elaborado las siguientes categorías y subcategorías.

CAMPO 6	PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA SU POSTERIOR TRANSMISIÓN AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		CÓDIGO
CATEGORÍAS	6.1.- PROPUESTA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO (PPR)	6.1.1.- Necesidad de formación del profesorado universitario en estrategias, técnicas y recursos para educar en valores	NFP
		6.1.2.- Actividades de formación inicial y permanente del profesorado	AFO
		6.1.3.- Compromiso personal del docente	CPD
	6.2.- PROPUESTAS PARA LOS CENTROS UNIVERSITARIOS (PCU)	6.2.1.- Coordinación del profesorado universitario	COP
		6.2.2.- Nuevo planteamiento didáctico de las asignaturas	PDI
		6.2.3.- Creación de nuevas asignaturas	NAS
	6.3.- PROPUESTAS PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA (PAD)	6.3.1.- Pacto global por la educación	PGE
		6.3.2.- Dignificación de la profesión docente	PDP

Tabla VI.7.- Categorías del campo 6: Propuestas para mejorar el proceso de formación inicial del alumnado universitario de Educación Física para su posterior transmisión al alumnado de Educación Secundaria

6.1.- PROPUESTA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

6.1.1.- Necesidad de formación del profesorado universitario en estrategias, técnicas y recursos para educar en valores (NFP)

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 (García García, 2011).

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, para lo cual es necesario encontrarse preparado y en caso contrario acudir a la formación permanente del profesorado.

Así lo consideran los expertos encuestados, los cuales creen poseer una sólida formación en sus áreas técnicas pero carecen de formación psico-pedagógica, lo que dificulta la formación de valores en los/las 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.

Creo que la mayoría seguimos abordando la educación en valores como algo abstracto. Es decir, si preguntamos a cualquier docente si cree que es necesario educar por la igualdad, dirá que sí, pero si le preguntamos qué está haciendo para ello, es muy probable que muy pocos lo aborden de forma adecuada, y como lo vemos como algo muy amplio no llegamos a concretar nada.

Profesor 3 (1835-1839) NFP

Formar a los profesores universitarios al respecto y que éstos contribuyan en la formación de valores de sus alumnos/as.

Profesor 13 (1918-1919) NFP

En nuestra Facultad quizás sería interesante realizar cursos de formación específicos al respecto que potenciara las estrategias que se trabajan desde las diferentes asignaturas.

Profesora 22 (1960-1961) NFP

Formación de profesores e inclusión de objetivos educativos al respecto en los planes de centro.

Profesor 13 (2054- 2055) NFP

Mayor formación del profesorado en todas las materias en valores.

Profesor 21 (1964) NFP

La educación en valores y actitudes éticas debe estar presente de forma implícita en la transmisión del conocimiento entre profesores y estudiantes, los valores y actitudes perduran, los conocimientos, gran parte se olvidan

Profesor 17 (2168-2170) NFP

Una concepción de educación en valores en una sociedad democrática, abierta y multicultural en la que los seres humanos son considerados como autónomos, libres e iguales en dignidad y derechos ha de ser compatible necesariamente con una concepción de educación como proceso de optimización humana (Martínez, 1986). Tal concepción de educación en valores está orientada hacia la construcción racional de principios y normas de valores basados en la autonomía de la conciencia de los seres humanos (Buxarrais y cols., 1990), como producto de las relaciones de igualdad entre los individuos, en las que priman la voluntad como expresión máxima de la libertad, y las relaciones dialógicas, como una forma idónea de construir las normas colectivas y la cooperación entre las personas. Se trata de que el profesorado docente universitario colabore desde sus enseñanzas para lograr una construcción ciudadana que favorezca la conquista y la permanencia de condiciones sociales a la altura de la dignidad humana.

6.1.2.- Actividades de formación inicial y permanente del profesorado (AFO)

La sociedad actual se encuentra inmersa en un proceso de constantes cambios sociales, económicos y culturales que están suponiendo nuevas y continuas demandas en el sistema educativo. Estos cambios afectan no sólo a la organización y concepción de los sistemas educativos sino también a su configuración. Esto debe plasmarse en la formación inicial y permanente del profesorado de todas las etapas educativas para atender a las demandas que nos marca la sociedad.

Efectivamente, estamos asistiendo a una transformación profunda en la enseñanza que ha evolucionado desde la preocupación por conocer las mejores estrategias metodológicas del profesorado para obtener resultados

más satisfactorios en el alumnado, a entender las instituciones educativas como unidades de cambio, mejora, innovación y desarrollo institucional y social. Esta transformación demanda del profesorado unas pautas de actuación y un rol específico, que lo convierte en elemento fundamental del cambio educativo (Hernández Abenza, 2011).

Una sociedad del conocimiento precisa que los centros educativos estén orientados hacia la innovación y la calidad, de ahí la importancia de estar en continua formación permanente el profesorado, utilizando diferentes tipos de formación, ya sean de carácter vertical, tales como cursos, jornadas, congresos o de carácter más horizontal, como grupos de trabajo, seminarios, mesas redondas, grupos de investigación, etc. Así lo entiende el profesorado.

Seminarios, grupos de trabajo de profesores y alumnos para conjugar y establecer la importancia y significación porcentual de los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la enseñanza-aprendizaje.
Profesor 4 (1858-1860) AFO

Tener experiencias en diferentes ambientes que los obliguen a comprender la diversidad en educación.
Profesor 11 (1905-1906) AFO

Seminarios, grupos de trabajo conjuntos para el análisis, la reflexión y el debate.
Profesor 4 (2011-2012) AFO

Pero la formación para la innovación, en opinión de García Blanco (2011), requiere un proceso de concienciación previa de todos, otorgando una especial importancia a una adecuada y coordinada planificación de los procesos educativos por parte del profesorado. Además se hace necesario, en el momento actual, reflexionar sobre la formación para la investigación educativa y social de calidad (Fernández, 2011). Esto permitiría al profesorado desarrollar proyectos para favorecer un aprendizaje de calidad en los estudiantes.

Incluir de forma cotidiana técnicas de relajación, meditación y otras basadas en el mundo oriental muy contrastadas y de gran operatividad en este ámbito.
Profesor 12 (1913-1915) AFO

Establecer, un "catálogo" de conductas concretas que ayuden a estudiantes y profesores nóveles a tener en cuenta cosas pequeñas y concretas, que pueden serles mucho más familiares que los grandes términos en los que (casi) todos nos perdemos, En definitiva, "actuar localmente para influir globalmente".
Profesor 3 (1851-1855) AFO

Una buena manera sería que pusieran en marcha propuestas creadas por ellos mismos para fomentar actitudes y valores en niños durante su periodo de prácticas, sobre casos concretos y problemas concretos
Profesor 19 (1952-1954) AFO

6.1.3.- Compromiso personal del docente (CPD)

Wandzilak (1985) planteaba que para que un modelo de educación en valores tenga éxito, deben cumplirse una serie de requisitos previos, situando como primero y mas importante el que el profesorado deba comprometerse expresamente con el desarrollo de valores. El segundo requisito sería el compromiso del profesorado del desempeño de modelos de rol. Resalta Wandzilak que existe en la actualidad una falta de implicación de profesores y entrenadores en los procesos de promoción de valores sociales y personales, respecto a la educación en un sentido más amplio.

El profesorado experto encuestado, plantea la necesidad de involucrarse en el proceso, adquiriendo compromisos inequívocos de educar en valores a su alumnado, huyendo de posturas “*neutras*” que en muchos casos se adoptan, en el aspecto de educar en valores, punto de vista a nuestro modo de ver equivocado. La educación es intervención, implicación, creatividad y también el seguimiento de modelos de conducta adecuada.

La transmisión de valores no pasa por la imposición de la enseñanza de los mismos, pasa por la convicción del docente, en nuestro caso universitario, de plasmar en sus intenciones educativas unos aspectos que van a ser fundamentales en su futuro personal y profesional.

Profesor 5 (1864-1867) CPD

El otro es que cada docente aporte su granito de arena en su centro, en los padres y madres para que desarrollen estas temáticas.

Profesor 1 (1981-1982) CPD

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*”.

Principalmente que prediquen con el ejemplo.

Profesora 6 (2030) CPD

Nuestra misión principal es que nuestros alumnos tomen el hábito de hacer deporte fuera del centro y para el resto de su vida. Si el deporte reglado tiene estructuras que soportan esa práctica y tiene tantos atractivos sociales, ¡Aliémonos con él! Explotemos los deportes como fuente de valores para nuestros jóvenes e incrementemos, desde la EF, el valor de los deportes.

Profesor 14 (2089-2094)

6.2.- PROPUESTAS PARA LOS CENTROS UNIVERSITARIOS (PCU)

La Universidad tampoco puede estar alejada de la realidad y de los problemas sociales. Uno de los roles primordiales de la Universidad es su contribución al desarrollo humano (Rodríguez, 2011). Como considera Benito (2011), la Universidad, por la función específica que la sociedad le encomienda, tiene una importante responsabilidad en esta tarea. Su función no se puede realizar con calidad al margen de la responsabilidad social que se le exige, y ello pasa también por integrar aprendizaje académico y contribución a la mejora de la sociedad en los contextos docentes de cada titulación (García Correa, Escarbajal e Izquierdo, 2011).

6.2.1.- Coordinación del profesorado universitario (COP)

Nos parece muy interesante la aportación de la Universidad de Barcelona y su Observatorio Internacional de la Profesión Docente (Jarauta, Serrat y Bozu, 2011) que, junto con otros grupos de investigadores de reconocido prestigio de Europa y América Latina, están investigando propiciar la mejora de la calidad de la formación y fomentar encuentros entre profesionales para optimizar las prácticas educativas en cada contexto. Los docentes, al trabajar de manera grupal, se apoyan mutuamente y reducen su sensación de aislamiento, lo que les ayuda a mejorar e innovar su docencia. Nuestro profesorado está en sintonía con las propuestas de coordinación entre los diferentes profesores, lo que conllevará a una mejor calidad de sus enseñanzas.

*Una muy importante es a través de la coordinación de los equipos docentes.
Profesor 1 (1818) COP*

*Mayor coordinación y comunicación entre todo el profesorado implicado en su formación, estableciendo unas líneas de trabajo unificadas.
Profesora 6 (1872-1875) COP*

*Una mejor coordinación en su planteamiento transversal e interdisciplinar entre todo el profesorado implicado, para no caer en primer lugar en contradicciones en torno al asunto.
Profesor 7 (1879-1881) COP*

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, y así es planteado por el profesorado encuestado.

Incluir un plan de valores consensuado entre todos los colectivos del centro. Ponerse de acuerdo para ir todos los profesores en la misma línea en cuanto a aspectos formales como permisividad con la indumentaria, entrega de trabajos, respeto a las tutorías, respeto en las expresiones hacia los compañeros...

Profesora 9 (1885-1889) CPO

Una comisión que coordine las diferentes materias, para unificar criterios y líneas de actuación.

Profesor 18 (1946-1947) CPO

Haría falta unos canales de comunicación entre ellos, no sólo más fluidos, sino más participativos y eficaces. En estos momentos tengo la sensación que cada uno funciona de forma independiente, y probablemente con objetivos distintos incluso, con lo que no se logra avanzar realmente.

Profesor 7 (2034-2037) CPO

6.2.2.- Nuevo planteamiento didáctico de las asignaturas (PDI)

Los nuevos paradigmas planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior exigen un proceso de reforma universitaria mediante el análisis y revisión de la trayectoria desarrollada en las últimas décadas. En este sentido, mucho se está hablando del Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo aspecto principal se centra en el enfoque del aprendizaje basado en la adquisición de competencias. El centro del proceso de enseñanza-aprendizaje son las competencias que tiene que alcanzar el alumnado y, por tanto, es esencial que queden recogidas en las guías docentes de las asignaturas universitarias de grado y postgrado (García, 2011), sobre todo en el ámbito de la educación Física como materia que trabaja con todas las capacidades del alumnado.

Pienso que todas las asignaturas relacionadas con los contenidos de Educación Física deben tener una parte importante relacionada con la promoción de valores desde ese particular contenido. Además, las asignaturas de Didáctica y/o Metodología se deben relacionar estrechamente con la promoción de valores educativos, de forma que le ayudemos a los estudiantes a aprender a programar de forma integral.

Profesor 2 (1824-1829) PDI

También garantizar que en todas las asignaturas se valoren en este tipo de aspectos.

Profesora 6 (1875-1876) PDI

Lograr enfocar mejor los objetivos entre distintas áreas de conocimiento.

Profesor 7 (1882) PDI

Trabajo específico, al menos en Didáctica de resolución de conflictos.

Profesora 9 (1884) PDI

Los numerosos cambios en las instituciones universitarias integran un nuevo rol docente del profesorado que lo convierte, según Vallejo (2011), en un mediador o guía del alumnado como partícipe de su propio proyecto de aprendizaje. Este enfoque considera la necesidad de ir pasando de una enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos a otra articulada a través del aprendizaje activo del estudiante (García Correa, Escarbajal e Izquierdo, 2011).

En primer lugar elevar el nivel de exigencia del profesorado y el alumnado en conocimientos, procedimientos y comportamientos. En un entorno exigente se desprende la necesidad de actuar bajo unos principios aceptados. Sólo la interiorización progresiva de esos valores dará lugar a las actitudes deseadas.

Profesor 14 (1922-1926) PDI

Desde el primer día de clase iniciarles en la importancia de esos valores y de cómo la Educación Física puede integrarlos.

Profesor 16 (1938-1939) PDI

Mayor concreción de los valores a tener presentes; no admitir programaciones sin que estén contemplados; Tenerlos presentes en la evaluación del alumno y del profesorado; Codificar los valores por diferentes etapas.

Profesor 21 (2122-2125) PDI

Sin la creatividad poco podemos innovar en nuestros centros, pues sólo a través de ella, y partiendo de una reflexión previa, seremos capaces de encontrar soluciones a los problemas, al tiempo que ponemos en marcha nuevas y mejores prácticas educativas (Maquilón, García Sanz y Belmonte, 2011). Las prácticas docentes se convierten en una herramienta eficaz para acercar al alumnado universitario en formación, a los contextos reales.

Sería importante que se pudiesen adelantar los prácticum, para acercar al alumnado a la realidad, y para poder dar nuestras asignaturas con la perspectiva ya real de los alumnos, y además hacer las prácticas reales; en vez de hacer prácticas simuladas, hacer autoevaluación y puestas en común.

Profesora 20 (1957-1961) PDI

Que la competición forme parte del sistema, que el profesor enseñe a enfrentarse a la competición a los alumnos, en vez de evitarla, y les cree el gusto por seguir en ello en las actividades extraescolares.

El deporte de competición, ese en el que ponemos todo el empeño y la ilusión por ganar, donde necesariamente aprendes a perder y aprendes a respetar y a admirar las virtudes de tu rival, donde aprendes a valorar todos los esfuerzos y cada uno de tus actos, donde aprendes que competir y cooperar forman dos caras de una misma moneda, donde la disciplina y las reglas no son una imposición ajena, sino necesidades propias, donde aprendes que tus compañeros dependen de ti y tú dependes de cada uno de ellos, por lo que todos sois importantes. ¡Esa es una verdadera escuela de valores!

Profesor 14 (2062-2073) PDI

Incrementar las prácticas “reales” con alumnado de primaria o secundaria y luego debatir situaciones concretas.

Profesor 17 (1940-1941) PDI

6.2.2.- Creación de nuevas asignaturas (NAS)

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 posteriormente poder transmitir a su alumnado de Educación Secundaria actitudes y valores éticos.

Aunque es difícil, se deben plantear asignaturas específicas de desarrollo de valores educativos dentro de la práctica de actividad física y deporte.

Profesor 2 (1830-1831) NAS

Otra propuesta sería incluir alguna asignatura específica centrada en estos aspectos.

Profesora 6 (1877-1878) NAS

Incluir asignaturas específicas técnicas, estrategias, recursos e instrumentos para la Educación en valores. Incluir asignaturas donde se trabajen estrategias para la gestión de las emociones y sentimientos en la escuela.

Profesor 12 (1909-1912) NAS

También sería positiva la incorporación de asignaturas o actividades que tuvieran como misión el contacto con distintas dimensiones de nuestra sociedad y fomentaran el posicionamiento personal y la actitud crítica.

Profesor 14 (1925-1927) NAS

6.3.- PROPUESTAS PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA (PAD)

6.3.1.- Pacto global por la educación (PGE)

Se hace necesario sumar todas las fuerzas posibles del ámbito educativo para continuar mejorando la calidad de nuestra Educación, lo que requiere consolidar los logros alcanzados y superar los déficit existentes y afrontar con fortaleza los nuevos retos de la sociedad del siglo XXI, los retos de la sociedad del conocimiento. La resolución de esos problemas, la respuesta a los nuevos retos de la educación en el siglo XXI, también requieren de una mayor implicación de la sociedad, por lo que es imprescindible la participación de los distintos sectores sociales en la configuración de un verdadero pacto global por la educación, así lo entiende el profesorado.

Bueno, habría que empezar por un pacto por la educación desde las altas estancias y extrapolarlo a toda la sociedad a través de los medios, decretarlo y ejecutarlo.

Profesor 10 (1893-1894) PGE

Hasta ahora, ha sido fácil para la política poner todos los problemas en manos de la Educación, como que ellos no fueran el principio de la educación, ni fuera con ellos. La Educación somos todos, en este país como en otros muchos parece que no se entiende esto.

Profesor 10 (1898-1902) PGE

Estamos en un momento especialmente relevante y ante nuevos desafíos planteados por los cambios económicos, sociales, tecnológicos y culturales ante los que la sociedad española demanda de los poderes públicos una respuesta decidida, que es necesaria y posible. La educación está presente a lo largo de todo el ciclo vital de las personas. Nada hay tan persistente, ninguna otra cuestión está tan imbricada en la vida de los seres humanos. El ciclo de la Educación dura tanto como el de la vida, y eso es lo que el profesorado encuestado demanda para la profesión:

Aunque lo ideal sería que las altas instancias de la Universidad española decidiesen retomar el camino de la independencia universitaria como el valor y la contribución social más importante de esta institución a nuestro país.

Profesor 14 (1928-1931) PGE

Convencer a la autoridades de que si no se da ejemplo desde arriba, difícilmente se podrá hacer algo abajo. Hay que ser más estricto con la toma de decisiones, la ejecución, la penalización del respeto y la responsabilidad.

Profesor 11 (2045-2048) PGE

6.3.2.- Dignificación de la profesión docente (DPD)

Los docentes necesitamos, primero, una educación sólida, integral, armónica; después, una actualización seria, de gran calidad, continua y permanente que nos permita estar al día, con los nuevos aportes del conocimiento, las innovaciones pedagógicas; y finalmente, para un desarrollo profesional más amplio, unas mejores condiciones de vida, llena de vitalidad, de humanidad plena, para que a partir de su propia conciencia, seguridad y autovaloración llene el espacio que le corresponde. La dignificación del docente debe ser entendida como el mejoramiento de sus condiciones sociales, laborales y profesionales. Así lo manifiesta el profesor 5:

Una dignificación del profesional de la enseñanza, ya que desde el respeto a éstos, podrá partir una convicción hacia sus propuestas y modelos de transmisión de valores y por otro lado una mejor y adecuada selección de los futuros profesionales de la enseñanza, ya que no podemos desviar el peso de la responsabilidad sólo a la estabilidad normativa y al respeto a la figura docente, sino que éstos han de ser merecedores de ello, sobre todo por su formación y por su capacidad.

Profesor 5 (2018-2024) DPD

CAPÍTULO VII

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA: EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

SUMARIO DEL CAPÍTULO VII

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 DEPORTES PRACTICADOS EN EL CENTRO ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO DE LA MUESTRA (Objetivos específicos asociados del 1 al 4)

1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER EL PERFIL PERSONAL, ESCOLAR, FAMILIAR Y SOCIAL DEL ALUMNADO DE 3º Y 4º CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA COMARCA DE ESTEPA

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 deportes que enseña el profesorado y practica el alumnado de 3º y 4º de ESO, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.

1.2.1.- Tipología de los juegos que se enseñan

1.2.1.1.- Tipología de los juegos que enseña el profesorado y practica el alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria

1.2.1.2.- Tipología de los juegos que se enseñan al alumnado universitario en formación inicial

1.2.2.- Tipología de los deportes que se enseñan al alumnado de ESO

1.2.2.1.- Deportes individuales

1.2.2.2.- Deportes colectivos

1.2.2.3.- Deportes de adversario

1.2.3.- Preferencias de práctica de Juegos y Deportes del alumnado

1.2.3.1.- Preferencia de práctica de Juegos

1.2.3.2.- Preferencia de práctica deportiva

1.2.3.3.- Preferencia de otras actividades físico-deportivas

1.3.- INTEGRACION METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3.
Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado universitario y de Educación Física de Educación Secundaria, tienen de los Juegos y Deportes como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria y los que éstos consideran que han adquirido con su práctica.

3.1.- Concepciones que tienen de los Juegos y Deportes como mediadores para transmitir y adquirir valores según la percepción del alumnado y del profesorado (universitario y de E.S.O.)

3.1.1.- Relación, competición y reglas

3.1.2.- Transmisión de valores a través de los juegos y deportes

3.2.- Valores que estiman el profesorado experto universitario, profesorado de E.S.O. y el alumnado de 3º y 4º de E.S.O., que son prioritarios conseguir/adquirir/desarrollar a través de la práctica de juegos y deportes

1.4.- INTEGRACION METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4.
Indagar acerca de los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a la salud y a la ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de juegos y deportes en su tiempo libre, y la influencia que tiene el entorno en la transmisión y adquisición de valores y actitudes.

1.4.1.- Hábitos adquiridos por el alumnado referidos a la salud

1.4.2.- Ocupación del tiempo libre a través de la práctica de juegos y deportes

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 DEPORTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (Objetivos específicos asociados 5 y 6)

2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5:
Analizar el tratamiento que se realiza en la Universidad y en los centros de ESO de los elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos de Juegos y Deportes como mediadores para la transmisión y adquisición de valores.

2.1.1.- Tratamiento que se realiza de los objetivos

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
- 2.1.3.- Tratamiento que se realiza de la metodología
 - 2.1.3.1.- Teoría y práctica
 - 2.1.3.2.- Técnicas, estrategias y herramientas utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas
 - 2.1.3.2.1.- Modelado
 - 2.1.3.2.2.- Refuerzo
 - 2.1.3.2.3.- Implicación del profesorado y del alumnado
 - 2.1.3.2.4.- Trabajo en grupo cooperativo
 - 2.1.3.2.5.- Motivación y participación
- 2.1.4.- Evaluación
 - 2.1.4.1.- Presencia de los aspectos actitudinales en los criterios de evaluación
 - 2.1.4.2.- Ausencia en los criterios de evaluación

2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: CONOCER EL CLIMA DE CLASE EN EDUCACIÓN FÍSICA AL IMPARTIR EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES, ASÍ COMO LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA ESTOS CONTENIDOS

- 2.2.1.- El clima de clase
- 2.2.2.- Relaciones 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.- Desmotivación del alumnado hacia los juegos y deportes
- 2.2.7.- Estrategias de mejora de la motivación

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 SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES.

3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECIFICO 7: Conocer la percepción del profesorado experto universitario y de Educación Física en Educación Secundaria, 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.- Formación permanente vertical
 - 3.1.2.3.- Formación permanente horizontal
- 3.1.3.- Formación en estrategias para transmitir actitudes y valores del profesorado universitario y de Educación Física
 - 3.1.3.1.- Insuficientes conocimientos de estrategias sobre actitudes y valores proporcionados en la formación inicial
 - 3.1.3.2.- Algún conocimiento inicial en estrategias, técnicas y recursos sobre actitudes y valores.
- 3.1.3.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de Estrategias utilizadas para la transmisión de actitudes y valores
 - 3.1.3.1.- Estrategia de Clarificación de valores
 - 3.1.3.2.- Estrategia de Educación moral basada en el Desarrollo del juicio moral
- 3.1.4.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de Técnicas y recursos utilizados para la transmisión de actitudes y valores
 - 3.1.4.1.- Modelado
 - 3.1.4.2.- Refuerzo
 - 3.1.4.3.- Potenciación de la Motivación intrínseca y la participación
 - 3.1.4.4.- Trabajo en grupo cooperativo

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 Secundaria a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

- 3.2.1.- Propuestas para la familia
- 3.2.2.- Propuestas para los centros educativos
- 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

“Cuando un método singular de investigación es inadecuado, la triangulación se usa para asegurar que se toma una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación”.
J. M. MORSE (1991).

Los métodos investigativos requieren de una renovación permanente para que puedan adecuarse a la realidad, para ello deben incorporarse las últimas producciones intelectuales a fin de producir respuestas asertivas en relación al evento asumido como objeto de estudio. La incorporación de la triangulación como técnica de análisis permitirá utilizar distintos puntos de vista garantizando mayor precisión en la observación, incrementando la validez de los resultados al obtener datos de diferentes fuentes ofreciendo de esta manera la complementariedad requerida para este tipo de estudio (Vallejo y Finol de Franco, 2009).

Los métodos constituyen herramientas, procedimientos, instrumentos y modos de aplicar la teoría para abordar un problema, de esta manera al usarlos facilitan su entendimiento. En este sentido, el presente trabajo se ocupa de abarcar la triangulación metodológica como procedimiento de investigación en el área de Educación.

Debe resaltarse que los métodos no son la verdad, constituyen solamente herramientas, procedimientos, instrumentos y modos de armar la teoría para investigar un problema y que al usarlos facilitan su entendimiento; en ese sentido, se tratará la triangulación metodológica como procedimiento de investigación (Ovalle, 2011).

Se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Ésta es la definición genérica, pero es solamente una forma de la estrategia. Es conveniente concebir la triangulación envolviendo variedades de datos, investigadores y teorías, así como metodologías (Ovalle, 2011; Soto, 2011; García García, 2011; García Pérez, 2011; Benjumea, 2011; Fuentes, 2011).

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

Por su parte, Morse (1991), define la *triangulación metodológica* como *“el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el mismo problema de investigación”*. Cuando un método singular de investigación es inadecuado, la triangulación se usa para asegurar que se toma una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación.

Para Rodríguez Sabiote, Pozo y Gutiérrez Pérez (2006), la triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos.

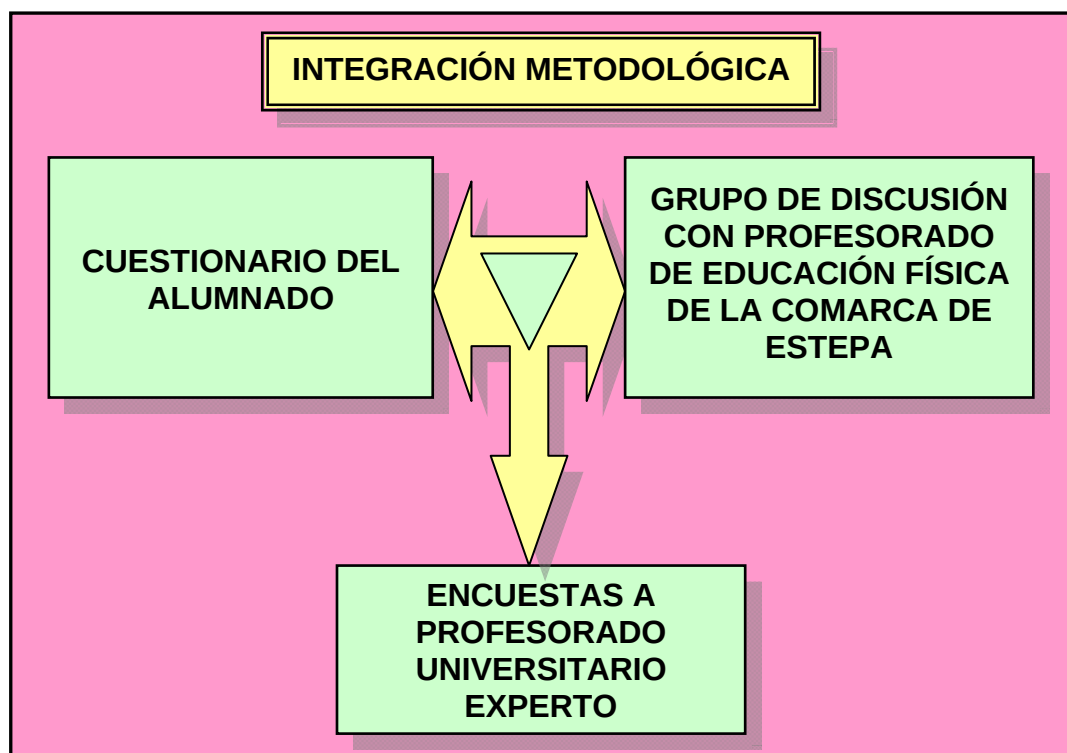
Los datos cualitativos por su misma esencia están abocados a problemas de consistencia. Es necesario compensar la debilidad del dato inherente a la metodología con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad.

La triangulación en la investigación social presenta muchas ventajas porque el utilizar diferentes métodos, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo. Por ello conviene recoger los datos del evento con métodos diferentes: si los métodos difieren el uno del otro, de esta manera proporcionarán al investigador un mayor grado de confianza, minimizando la subjetividad que pudiera existir en cualquier acto de intervención humana (Morse y Cheng, 2003).

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación del cuestionario pasado a los grupos de alumnos y alumnas dónde se ha realizado la investigación, y que han sido expuestos en el Capítulo IV, al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, creencias, conocimientos y pensamientos expresados en el Grupo de Discusión con el profesorado de Educación Física de los centros de la comarca de Estepa, expuestas en el Capítulo V, de la misma manera que las informaciones expresadas en las

Encuestas autocumplimentadas con profesorado universitario experto en la temática que nos ocupa y expuestas en el Capítulo VI. En este capítulo VII, 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. Hemos seguido las orientaciones de Ibáñez (1996); Fajardo (2002); Palomares (2003); Collado (2005); Vílchez (2007), Marín (2007), Figueras (2008); Cordón (2008); Ibáñez García (2008); Macarro (2008); Torres Campos (2008); Posadas (2009); Gutiérrez (2010), Gámez (2010), Soto (2011), García Pérez (2011), García García (2011). El proceso para el análisis y discusión de los resultados, 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 en el proceso de investigación (Cuestionarios al alumnado, Grupo de Discusión con profesorado de educación física de la comarca de Estepa y Encuestas personales con padres y madres del alumnado), 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 DEPORTES PRACTICADOS EN EL CENTRO ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO DE LA MUESTRA (Objetivos específicos asociados del 1 al 4)

1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER EL PERFIL PERSONAL, ESCOLAR, FAMILIAR Y SOCIAL DEL ALUMNADO DE 3º Y 4º CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA COMARCA DE ESTEPA

“La adolescencia es una de las etapas del desarrollo humano que plantea más retos, puesto que el crecimiento físico que se presenta está acompañado de un desarrollo emocional e intelectual rápido. La capacidad de los adolescentes para el pensamiento abstracto, por contraposición a los patrones de pensamiento concreto de la infancia, les permite realizar tareas propias de este período, como es el establecimiento de su imagen corporal”.
K. MAHAN y S. ESCOTT-STUMP (2000).

El alumnado de nuestra muestra se encuentra en pleno proceso adolescente. La adolescencia es un período importante del crecimiento y la maduración del ser humano; durante este período se producen cambios singulares y se establecen muchas de las características del adulto. La proximidad de la adolescencia a la madurez biológica y la edad adulta puede proporcionar las últimas oportunidades de realizar ciertas actividades orientadas a prevenir los problemas de salud del adulto.

La adolescencia es la etapa de transición entre la infancia y la edad adulta, abarcando las edades comprendidas entre los 10 años y los 20 años (Muñoz y Martí, 2004). Aunque su final es algo impreciso de definir ya que culminaría cuando se accede a conductas consideradas socialmente de adultos como la responsabilidad social, familiar o laboral (Rodríguez, 2003).

La OMS (Organización Mundial de la Salud) postula que la edad de la adolescencia es entre los 11 y los 19 años, período que se divide entre adolescencia temprana (12 a 14 años) y adolescencia tardía (15 a 19 años). No obstante, la edad de la adolescencia no es definitiva ya que varía según el

individuo y el grupo social al que pertenezca. Se suele considerar que la adolescencia es entre los 13 y los 25 años.

En este objetivo tratamos de determinar el perfil personal, escolar y familiar del alumnado de nuestra muestra. Para ello aportan información los ítems: I.1.1.1. *Género y Curso de la Muestra*; I.1.1.2. *Distribución de la muestra por edad y género*; I.1.2.1. *Distribución del alumnado por centro y género*; I.1.2.2. *Distribución por centro, curso y género*; I.1.3.1. *Profesión del padre*; I.1.3.2. *Frecuencia de práctica deportiva del padre*; I.1.3.3. *Personas con quien realiza la práctica deportiva el padre*; I.1.1.3.4. *Profesión de la madre*; I.1.3.5. *Frecuencia de práctica deportiva de la madre*; I.1.3.6. *Personas con quien realiza la práctica deportiva la madre*; I.1.3.7. *Frecuencia de práctica deportiva de los hermanos/as*; I.1.3.8. *Personas con quien realiza la práctica deportiva los hermanos/as*; I.1.3.9. *Frecuencia de práctica deportiva de los amigos/as*; I.1.3.10. *Personas con quien realiza la práctica deportiva los amigos/as*.

De la misma manera aportan información a este objetivo algunas opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con profesorado de Educación Física y respuestas a la encuesta autocumplimentada realizada por el profesorado universitario experto.

1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la muestra

El número de participantes en nuestra investigación es de 514 sujetos, de los cuales 248 son chicos (48,2%) y 266 son chicas (51,8%). En ambos cursos (3º y 4º ESO), el porcentaje de chicas es mayor al de chicos, siendo mayor el número de sujetos en 3º que el de 4º ESO.

Casi la mitad del alumnado (44,2%), tiene una edad de 15 años. Alrededor del 83,5% de la muestra tiene una edad de 15 años o más, que es la edad natural del alumnado de 4º ESO. De hecho, el porcentaje del alumnado con 14 años o menos, es solo del 16,5%. En los chicos, no hay ninguno con 13 años.

1.1.2.- Perfil escolar del alumnado

El mayor porcentaje de alumnos/as encuestados pertenece al IES Ostippo (Estepa), siendo el porcentaje de participación en el resto de centros muy similar, rondando el 17%.

Con respecto al género, es levemente mayor el número de chicos encuestados en los centros IES HERRERA (Herrera) e IES OSTIPPO (Estepa), mientras que en los centros IES CARLOS CANO (Pedrera), IES SILENA (Gileña) e IES ATALAYA (Casariche), es el número de chicas más elevado, sobre todo en el IES Carlos Cano de Pedrera donde se da la mayor diferencia entre ambos.

El centro donde más alumnado ha sido encuestado, el IES OSTIPPO, muestra una mayor diferencia entre el número de chicos y chicas que cursan 3º ESO y los que cursan 4º ESO. En el resto de centros, las diferencias entre ambos cursos son menos significativas.

En cuanto a la influencia del profesorado para realizar actividades físico-deportivas en su tiempo libre, encontramos que en el ítem IV.58: *¿Quién te anima más para inscribirte en ese deporte?* el alumnado elige como última opción “*Mis profesores/as*”. Destaca el hecho de que los profesores sean la opción menos elegida y además con unos porcentajes muy bajos, en los chicos el 0,4% y en los chicos el 0%.

1.1.3.- Perfil familiar y social del alumnado

1.1.3.1.- Actividad laboral del padre y de la madre del alumnado

La mayoría de los padres del alumnado encuestado, su ocupación es de “*agricultor, albañil, camionero,...*”, destacando los padres de los chicos de 3º ESO con un 45,4%. La segunda profesión más elegida, a bastante distancia de la anterior, es “*otros*” y “*negocio propio*” con un 18% y 16% respectivamente.

El resto de profesiones, se muestran en menor proporción. Solo un 0,4% de padres están “*encargados del hogar*”. El porcentaje de padres “*en paro*”, ronda el 5,6% de los chicos y 8,6% de las chicas. El número de “*jubilados*” es muy bajo, sólo el 1,2% entre los padres de los chicos y el 1,9% en el de las chicas.

La mayoría de las madres del alumnado encuestado, su ocupación es de “*encargada del hogar*” destacando las madres de los chicos con un 54,4%. La segunda profesión más elegida, a bastante distancia de la anterior, es “*otros*” y “*negocio propio*”.

El resto de profesiones, se muestran en menor proporción, destacando con solo un 0,4% de madres *“jubiladas”* y un 3,8 % de las madres de chicas con *“profesiones liberales”*. El porcentaje de padres *“en paro”*, ronda el 5,2% de los chicos y 7,1% de las chicas.

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 Vélchez (2007) con el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca de los Montes Orientales (Granada). Y también, son similares a los del trabajo de Posadas (2009) con una muestra de alumnado de la provincia de Granada de primer ciclo de Educación Secundaria y en parecidos términos a la muestra de 5º y 6º de Educación Primaria de la comarca de Los Vélez (Almería) estudiada por García García (2011).

1.1.3.2.- Actividad deportiva del entorno del alumnado

El 45% de los padres de nuestro alumnado encuestado no practica *“nunca”* deporte, mientras que alrededor del 28% lo hace *“alguna vez al mes”*. Esto nos hace plantearnos la idea de que por su nivel de práctica la influencia sobre sus hijos será limitada. Sólo 16,9% de los padres de los chicos y el 15,5% de las chicas la realiza *“más de dos veces por semana”*. Aquellos que practican deporte, lo hacen mayoritariamente *“solos”* (27% de los padres de chicos y 29,4% de las chicas). Seguidamente, junto *“con sus amigos/as”* y *“con su familia”*, son el resto de opciones elegidas. Sólo el 0,4% de los padres de chicas lo hacen *“con otras personas”*. En el alumnado de 3º ESO, los porcentajes son mayores con respecto al alumnado de 4º ESO.

Un elevado porcentaje de madres de alumnos/as no practican *“nunca”* deporte, destacando los chicos con un 53,2%. Mientras, alrededor del 28% de las madres de las chicas hace *“alguna vez al mes”*. Solo 11,3% de las madres de los chicos y el 15,5% de las chicas practican *“más de dos veces por semana”*. Al igual que ocurría con los padres del alumnado, dentro de aquellas personas que practican, el 27% en chicos y 29,4 % en chicas, lo hacen *“solas”* y en menor proporción, se encuentran aquellas mujeres que lo hacen *“con sus amigos/as”*.

Respecto a la frecuencia de práctica deportiva de los hermanos y hermanas, encontramos diversidad de respuestas, pero hay un aspecto

positivo, al observar cómo el mayor porcentaje se da en aquellos hermanos/as de nuestro alumnado que *“más de dos a la semana”* practican deporte. Pero también preocupa que alrededor de un 23% de los hermanos/as *“nunca”* realicen prácticas deportivas. Los hermanos/as de los chicos, y sobre todo de aquellos que cursan 3º ESO, suelen hacer más deporte que las chicas.

De forma mayoritaria, más del 60% de los hermanos/as de nuestro alumnado, hace deporte *“con sus amigos/as”*. Seguidamente, con un 23% o *“no practican deporte”* o lo hacen *“con su familia”* (9,7 y 7,1% respectivamente). Por ello, deducimos que la mayor influencia que se da sobre el alumnado de 3º y 4º ESO, viene dada del grupo de los iguales.

En el ítem de la frecuencia de práctica deportiva de los amigos/as, es donde más diferencias aparecen en las respuestas de chicos y chicas, ya que el 75% de los amigos/as de los chicos realizan deporte *“más de dos veces a la semana”*, por sólo el 30,8% de las amistades de las chicas. Para ellas, la respuesta mayoritaria corresponde a una frecuencia menor de práctica (un 38,3% lo hace *“una o dos veces por semana”*).

No cabe duda ante las respuestas analizadas, que los amigos/as realizan práctica deportiva *“con sus propios amigos/as”*. El 92,8% de los chicos y el 89,8% de las chicas así lo creen. De nuevo se demuestra, como la mayor influencia se da por el grupo de los iguales. Muy pocos amigos/as realizan práctica deportiva *“solos”* o *“con su familia”*.

El profesorado de Educación Física considera de mucha importancia la labor de la familia en la adquisición de hábitos de salud y de práctica de actividades físico-deportivas, así se expresan opiniones:

La máxima es la familia y medios de comunicación. El contexto es fundamental. En cada localidad todo es diferente. En algunos las familias están encima de sus hijos, y otros es mínimo.

Profesor 6 (345-348) IFA

Yo pienso, que cada uno sabemos lo que somos y que la familia es principal. Es el mayor tiempo que pasan, los que le inculcan desde pequeños.

Profesora 5 (380-382) IEP

La familia es fundamental. Hoy en día trabajan mucho las familias, pasan fuera del hogar bastante tiempo y eso influye en nosotros. Pero debemos dejar pinceladas de nuestro pensamiento.

Profesor 2 (390-392) IEP

Cuando analizamos el Ítem III.58: *¿Quién te anima más para inscribirte en ese deporte?*, el alumnado elige como primera opción “Yo mismo/a” en segundo lugar eligen a “Mis padres”, después a “Mis amigos/as” y a continuación “Mis compañeros/as”, “Mis entrenadores/as” y por último “Mis profesores/as”. Estos datos confirman que la familia tiene cierto interés en que sus hijos realicen actividades físico-deportivas en su tiempo libre.

Resumiendo hay que indicar lo siguiente:

- ✚ El número de participantes en nuestra investigación es de 514 sujetos, de los cuales 248 son chicos (48,2%) y 266 son chicas (51,8%).
- ✚ Casi la mitad del alumnado (44,2%), tiene una edad de 15 años. Alrededor del 83,5% de la muestra tiene una edad de 15 años o más, que es la edad natural del alumnado de 4º ESO.
- ✚ El mayor porcentaje de alumnos/as encuestados pertenece al IES Ostippo (Estepa), siendo el porcentaje de participación en el resto de centros muy similar, rondando el 17%.
- ✚ La mayoría de los padres del alumnado encuestado, su ocupación es de “agricultor, albañil, camionero,...”, destacando los padres de los chicos de 3º ESO con un 45,4%. La segunda profesión más elegida, a bastante distancia de la anterior, es “otros” y “negocio propio” con un 18% y 16% respectivamente.
- ✚ La mayoría de las madres del alumnado encuestado tiene por ocupación la de “encargada del hogar”, destacando las madres de los chicos con un 54,4%. La segunda profesión más elegida, a bastante distancia de la anterior, es “otros” y “negocio propio”.
- ✚ El 45% de los padres de nuestro alumnado encuestado no practica “nunca” deporte, mientras que alrededor del 28% lo hace “alguna vez al mes”.
- ✚ Un elevado porcentaje de madres de alumnos/as no practican “nunca” deporte, destacando en los chicos un 53,2%. Mientras, alrededor del 28% de las madres de las chicas hace “alguna vez al mes”.
- ✚ De forma mayoritaria, más del 60% de los hermanos/as de nuestro alumnado, hace deporte “con sus amigos/as”. Seguidamente, con un 23% o “no practican deporte” o lo hacen “con su familia” (9,7 y 7,1% respectivamente). Por ello, deducimos que la mayor influencia que se da sobre el alumnado de 3º y 4º ESO, viene dada del grupo de los iguales.
- ✚ La familia tiene cierto interés en que sus hijos realicen actividades físico-deportivas en su tiempo libre.
- ✚ El profesorado de los centros tiene poca incidencia en la práctica físico-deportiva extraescolar de su alumnado.

1.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2:
Indagar acerca de la tipología de los juegos y deportes que enseña el profesorado y practica el alumnado de 3º y 4º de ESO, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.

“Tenemos claro que la actividad física y su forma más generalizada y conocida de práctica, “el deporte”, puede ser considerado en estos primeros años del siglo XXI como una manifestación universal cultural. La práctica de alguna de sus manifestaciones, como es el caso del deporte en edades escolares, aparece por lo general asociada a valores y actitudes como la cooperación, el diálogo, el respeto, la responsabilidad, la sinceridad o la creatividad”.
P. PARLEBAS (1988).

Podríamos indicar que el valor educativo del deporte y la actividad física radica, principalmente, en que a través de éstos el participante llega a construirse las nociones topológicas, espaciales, temporales y corporales por la interacción de él con los demás a través de las relaciones lógicas que establece por el uso de estrategias cognitivas y utilizándolas, a su vez, como medio de analogía para establecer su nivel de desarrollo, destreza, etc. con los que le rodean y así definir sus propias posibilidades y tomar las consecuentes decisiones para el futuro.

Generalmente las clasificaciones de los deportes se fundamentan en motivaciones y factores de carácter marginal, como pueden ser los objetivos, las satisfacciones o las condiciones que relacionan cada deporte con aquellos que los realizan.

El Ministerio de Educación y Ciencia (1991) ya se postulaba en favor del deporte en las clases de Educación Física, considerando que para que 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”.*

Devís y Peiró (1992) planteaban la necesidad de cambio en las enseñanzas de los juegos deportivos, y proponían una serie de orientaciones para conectar directamente con la práctica. Lo que pretenden con estas

orientaciones es facilitar la enseñanza de los juegos deportivos en el marco escolar, para ello se tiene en cuenta la variedad de contextos lúdicos y el análisis estructural de los juegos, lo que llevará a agrupar los juegos según una lógica interna similar, permitiendo de este modo su enseñanza integrada.

Cuando el profesorado diseña su programación, realiza un análisis de lo que parece necesario para su alumnado y de lo que él entiende que debe realizarse en las clases. Ésta 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 profesorado sigue este camino. Por un lado, lo que cree que aporta el deporte, por otro lado, lo que cree que necesita su alumnado. En estos dos mundos interrelacionados aparecen un conjunto de preguntas, a veces claramente expresadas, otras más ocultas, sobre qué y por qué el deporte.

En este objetivo pretendemos conocer por un lado los tipos de juegos y actividades deportivas que enseña tanto el profesorado en las clases de Educación Física al alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria como el profesorado universitario a los futuros profesionales de la Educación Física, 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 Secundaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: artes marciales (judo, kárate, 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: *Otros deportes;* II.28: *Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...);* II.29: *Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...);* II.30: *Deportes de oposición (judo, kárate...);* II.31: *Deportes individuales (atletismo...)* II.32: *Deportes no habituales (hókey, 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 las Encuestas autocumplimentadas: *¿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 suministran informaciones las opiniones del profesorado de Educación Física participante en el Grupo de Discusión a las preguntas del moderador: *¿Qué juegos y deportes programáis y lleváis a la práctica? ¿Qué juegos y deportes le gusta más al alumnado?*

1.2.1.- Tipología de los juegos que se enseñan

1.2.1.1.- Tipología de los juegos que enseña el profesorado y practica el alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria

El profesorado de Educación Física de los centros de la comarca de Estepa, 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 como un contenido a enseñar y aprender.

Yo trabajo más el deporte que los juegos, aunque el juego lo utilizo en el calentamiento, es el procedimiento para conseguir otras cosas. Utilizo juegos predeportivos.

Profesor 6 (281-283) JUE

Yo utilizo mucho juegos predeportivos, tradicionales y populares y les gusta bastante, más a las chicas que a los chicos, sobre todo porque a los juegos clásicos hay que eliminarle toda connotación sexista o su vinculación exclusiva a la fuerza, etc.

Profesora 8 (284-286)

Junto a la práctica de juegos predeportivos y juegos populares y tradicionales el profesorado de Educación Física de ESO, enseña diversos juegos y deportes alternativos en la búsqueda de la creatividad del alumnado.

También trabajo deportes alternativos como iniciación al béisbol y rugby recreativo.

Profesora 5 (289-290) JDA

A veces béisbol, hockey... algo más alternativo.

Profesor 4 (293-294) JDA

Juegos y deportes alternativos. En 4º, con los deportes alternativos se construyen sus propios zancos. Al principio es complicado, pero acaban dándole vueltas al pueblo. Con ayuda. Y así trabajan por parejas y me

funciona muy bien. Se ilusionan aquellos que nos les gustan otros deportes en general, y con ellos se ilusionan, trabajan y se aventuran.
Profesor 2 (303-306) JDA

Al alumnado también le gusta la práctica de los juegos tradicionales, en mayor medida a las chicas que a los chicos. Así, al analizar los datos globales del Ítem III.35: *Juegos Tradicionales y Populares* por género, encontramos que los chicos se sitúan en un 43,6% en la suma de los valores de las opciones “positivas” mientras las chicas lo hacen en un 56,0%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,003.

También encontramos en las respuestas del alumnado al plantearles en el Ítem III.28. *Si le gusta otros contenidos* señalan en un 37% los chicos y en un 46% las chicas que les gusta la práctica de juegos y deportes alternativos.

1.2.1.2.- Tipología de los juegos que se enseñan al alumnado universitario en formación inicial

El profesorado universitario se muestra muy interesado en la enseñanza de los juegos predeportivos, como tránsito del juego al deporte.

En la enseñanza del deporte durante la etapa escolar, planteamos siempre las sesiones con sus diferentes actividades a través de situaciones de simulación que intentan relacionar al estudiante universitario con la realidad de la enseñanza del deporte durante la etapa de formación.
Profesor 2 (1456-1459) JPR

Planteo juegos de carácter predeportivo, con modificación de algunos de los elementos estructurales.
Profesora 22 (1557-1558) JPR

Sin embargo respecto a la tipología de los juegos que se enseñan al futuro profesorado de Educación Física, ocupan un lugar especial los juegos cooperativos, como un medio eficaz que colabora en la adquisición y transmisión de valores y actitudes éticas, y además son los más utilizados por el docente universitario.

Los juegos, las actividades de cooperación... Estas actividades son potencialmente interesantes para desarrollar valores.
Profesor 1 (1449-1450) JCO

Juegos de cooperación y de oposición a través de estrategias básicas como la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.
Profesor 4 (1472-1473) JCO

El juego cooperativo, como herramienta fundamental
Profesor 5 (1476) JCO

Fundamentalmente utilizo juegos reducidos cooperativos y competitivos, y ejercicios colaborativos, cooperativos y competitivos,
Profesora 6 (1482-1483) JCO

También se ponen en práctica en las diferentes asignaturas de enseñanza de los deportes en los centros universitarios juegos y deportes tradicionales, incluyendo este tipo de juegos en sus clases, planteando valores y actitudes relacionados con la cultura e idiosincrasia de pueblos y tiempos sociales pasados.

Los juegos tradicionales los considero primordiales.
Profesor 10 (1496) JTR

Juegos Tradicionales y populares.
Profesora 20 (1548) JTR

También incluyo juegos tradicionales muy relacionados con la cultura de las diferentes sociedades.
Profesora 22 (1555-1556) JTR

También manifiesta el profesorado universitario que plantea alternativas a los modelos técnicos de enseñanza deportiva, utilizando los juegos alternativos con diferentes tipos de materiales.

Juegos alternativos, unos de invención propia, otros modificados y adaptados a la etapa educativa y otros de diferentes autores disponibles en la literatura habitual y específica sobre transmisión de valores.
Profesor 12 (1503-1505) JAL

Juegos y deportes no tan habituales golball, flash-football.
Profesora 20 (1547) JAL

1.2.2.- Tipología de los deportes que se enseñan al alumnado de ESO

1.2.2.1.- Deportes individuales

Los deportes individuales ofrecen más oportunidades para fomentar la autonomía y la creatividad, lo que aumenta la confianza en uno mismo. Pero aunque el deporte sea individual, es importante que parte de la actividad se desarrolle en grupo, de esta manera se promoverá una mínima socialización a partir de juegos colectivos (Torres Guerrero, 2005).

Los deportes individuales fomentan el espíritu de sacrificio, el compromiso y las ganas de superación. Valores y actitudes que como educadores consideramos imprescindibles para el desarrollo de la personalidad del alumnado.

Atletismo, natación, bicicleta

Dentro de los deportes individuales, la mayoría del profesorado de Educación Física manifiesta enseñar atletismo y gimnasia deportiva, aunque debemos resaltar la aportación de un profesor que por el entorno en el que trabaja, plantea contenidos de natación a su alumnado.

Realizo iniciación al atletismo, a la natación en la piscina municipal en ocasiones.

Profesor 6 (285-286) DIN

De deportes individuales, solo realizo los que podemos hacer en el propio centro y nos permiten las instalaciones, gimnasia deportiva, atletismo...

Profesora 1 (335-337) DIN

El alumnado manifiesta de manera minoritaria que realizan atletismo en sus clases. Así, las chicas eligen la opción “*nunca*” como más frecuente en un 30,1%, mientras que los chicos lo hacen en la opción “*pocas veces*” en un 25,4%. Lo mismo ocurre con la práctica de la natación ya que al sumar los valores de las opciones “*negativas*” éstas alcanzan un valor del 78,6% en los chicos y de un 75,8% en las chicas.

Los datos aportados por el alumnado en su cuestionario, no deja lugar a la duda de que los contenidos deportivos (II.16: *Ciclismo, bicicleta de montaña*) no son programados ni planteados en clase, solo un 7,3% de los chicos y un 2,6% de las chicas manifiesta que lo realizan “*muchas veces*” en clase.

Gimnasia artística, deportiva y rítmica

Respecto a la práctica de la gimnasia artística y deportiva se presenta como una actividad que mayoritariamente nunca practica el alumnado al que se le ha pasado el cuestionario. De este modo, la opción más señalada es la del extremo negativo llegando a un 47,6% en el caso de los chicos, frente al 38,3% de las chicas. En todos los casos se supera el 50% si escogemos los valores “*nunca*” y “*casi nunca*”. Respecto a la práctica de gimnasia rítmica, aeróbic,... en los datos globales por género, encontramos que la suma de los valores de las opciones “*positivas*” significa el 48,0% en los chicos y el 58,1% en las chicas.

Estas actividades aunque no tienen una relación directa con los deportes, pero en el transcurso de la discusión surgen como actividades alternativas, formas jugadas o juegos expresivos que son utilizados por el profesorado.

He intentado quitarle peso a los deportes, por mis carencias personales, dándole más a la expresión corporal y los deportes alternativos. Aunque intento darle importancia a todos los contenidos.

Profesor 3 (296-299) JDA

Deportes de pala y raqueta

Al plantearles al alumnado en diferentes ítems del cuestionario (II.22: *Padel*; *Tenis*; II.25: *Tenis de mesa*; II.13: *Bádminton*) si se programan y practican deportes de pala y raqueta en las clases de Educación Física, al analizar la tabla resumen, dónde se singularizan los datos de la opción “*muchas veces*”, comprobamos que el deporte de este tipo más practicado es el tenis de mesa, seguido del bádminton, tenis y padel.

	Bádminton		Padel		Tenis		Tenis de Mesa	
Género	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Muchas veces	7,7%	11,3%	4,4%	2,3%	6,5%	7,1%	12,1%	10,2%

El profesorado coincide en sus opiniones en que los deportes de raqueta más practicados son el tenis de mesa y el bádminton.

De los deportes de pala y raqueta hacemos en clase preferentemente bádminton, por la posibilidad de las instalaciones y por el material que no es caro.

Profesora 9 (338-339) DIN

Yo también programo bádminton y algo de tenis de mesa. También hacemos algunas actividades de pala como iniciación al padel.

Profesora 1 (340-341) DIN

Comprobamos por el análisis de los datos del cuestionario, como por las opiniones del profesorado de ESO, que éste tipo de deportes son poco practicados en los centros educativos.

1.2.2.2.- Deportes colectivos

En las últimas décadas ha surgido con fuerza una concepción de la enseñanza de los deportes colectivos que se aleja del enfoque mecanicista tradicional que ha prevalecido en la Educación Física escolar durante la segunda mitad del siglo XX y que se orienta hacia el desarrollo integral de todas las capacidades del alumnado. La idea fundamental que subyace tras esta corriente crítica con la cultura deportiva dominante, es que los supuestos beneficios educativos que puedan obtener los alumnos y alumnas del proceso

enseñanza y aprendizaje de los contenidos deportivos en las clases de Educación Física, están estrechamente vinculados a la intencionalidad que el docente les asigne y a su concreción en los objetivos propuestos, en la selección y secuenciación de los contenidos y en un enfoque didáctico coherente con los objetivos educativos que se pretenden obtener (Seirul-lo 1995; Devís, 1996; Hernández Álvarez y Velázquez Buendía, 1996; Velázquez Buendía 2001; Cecchini, 1997; Castejón, 2001; Giménez Fuentes-Guerra, 2000; Contreras Jordán, De La Torre y Velázquez, 2001). Desde esta perspectiva, es necesario considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos deportivos dentro de un marco de referencia más amplio en el que el fin último sea el de educar a personas y no tan sólo limitarse a una transmisión acrítica de conocimientos de índole reglamentaria, técnica y táctica.

El profesorado del Grupo de Discusión, se sigue decantando por enseñar éste tipo de deportes, habituales en nuestro entorno social y practicados de forma mayoritaria.

Trabajo deportes colectivos, hago examen práctico con escalas de valoración (fútbol, balonmano, voleibol...y los que nos condicionan las instalaciones, ya que no tenemos canastas).

Profesor 6 (283-285) DCO

Yo, en deportes soy tradicional, también deportes colectivos (voleibol, balonmano, fútbol sala, baloncesto...).

Profesor 4 (292-293) DCO

Yo incido mucho en los deportes colectivos.

Profesor 1 (332) DCO

De la misma manera el alumnado confirma que realiza estos deportes en la clase de Educación Física, situándose el porcentaje en la opción “*muchas veces*”, con los valores que aparecen en la siguiente tabla:

	Fútbol, fútbol sala		Baloncesto		Balonmano		Voleibol	
Género	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Muchas veces	39,9%	14,7%	13,7%	8,6%	7,3%	7,1%	12,1%	15,4%

Del análisis resumido de la misma podemos decir que el alumnado masculino manifiesta que practica en clase de Educación Física en primer lugar fútbol, fútbol sala (39,9%), seguido del baloncesto (13,7%), voleibol (12,1%) y balonmano (7,3%). Mientras el alumnado femenino señala que practica en

primer lugar el voleibol (15,4%), seguido del fútbol, fútbol sala (14,7%), baloncesto (8,6%) y en último lugar, el balonmano (7,1%).

El profesorado universitario manifiesta que enseña deportes colectivos, entendiendo que este tipo de deportes colaboran a transmitir valores de compañerismo, cooperación, amistad, solidaridad, tolerancia...

Deporte de asociación, colectivo o de equipo facilita más y mejor la obtención de estos valores que el deporte individual.

Profesor 4 (1584-1585) DCO

Los deportes de equipo benefician valores como el compañerismo, la solidaridad.

Profesor 14 (1625-1626) DCO

Sí hay deportes donde por ejemplo la solidaridad es más acusada, en los deportes de equipo.

Profesor 17 (1637-1638) DCO

En los deportes colectivos es donde hay más interacción con compañeros y adversarios.

Profesor 19 (1645-1646) DCO

En la misma línea, Svoboda y Patriksson (1996) consideran que el enfoque educativo del deporte supone concebir el desarrollo de los contenidos deportivos como un procedimiento de socialización definido como *“el proceso por el que el individuo asimila las competencias, las actitudes, los valores y los comportamientos que le permiten ser un miembro de pleno derecho de la sociedad en la que vive”*. Dentro de éste es posible diferenciar entre la socialización en el marco del deporte y la socialización a través del deporte.

1.2.2.3.- Deportes de adversario

Todos los deportes de adversario tienen en común un componente competitivo y lúdico de superación directa ante un rival que busca los mismos objetivos (principal diferencia respecto deportes individuales). Desde el punto de vista educativo presentan el componente del contacto (no existe en deportes individuales). Ese contacto controlado y progresivo ayudará al niño/a a experimentar nuevas sensaciones motoras y a ir perdiendo progresivamente el miedo al contacto corporal (desinhibición corporal).

Al plantearles al alumnado en el ítem II.11: sobre la frecuencia de práctica deportiva en Educación Secundaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: *artes marciales (judo, kárate, etc.)*, las respuestas son contundentes en el sentido de ser actividades muy poco programadas y practicadas en clase, así tanto chicos como chicas, coinciden

en elegir la opción “*nunca*”, siendo las chicas las de mayor tanto por cierto en esta elección en un 72,6% mientras que los chicos lo hacen en un 64,9%.

El profesorado de Educación Física, a pesar de que considera que los deportes de lucha y combate aportan numerosos valores tanto individuales como colectivos al alumnado, reconocen que son muy poco programados y practicados en clase.

Hago algo de deportes de adversario, el judo.

Profesor 6 (286-287) DAD

En los últimos años me estoy animando a impartir deportes de adversario, no solo de raqueta, sino de lucha y combate (judo, taekwondo...), para que vean algo diferente a lo que están acostumbrados.

Profesora 1 (332-335) DAD

El profesorado universitario, considera que con este tipo de deportes se ayuda a transmitir los valores de respeto y responsabilidad.

Los deportes de adversario ayudan a mejorar el respeto y la responsabilidad.

Profesor 14 (1628-1629) DAD

En el judo por ejemplo el respeto al adversario.

Profesor 15 (1632) DAD

1.2.3.- Preferencias de práctica de juegos y deportes del alumnado

1.2.3.1.- Preferencia de práctica de Juegos

Al plantearles al alumnado el ítem II.35: *Juegos Tradicionales y Populares*, los chicos se sitúan en un 43,6% en la suma de los valores de las opciones “*positivas*” mientras las chicas lo hacen en un 56,0%. Aunque de manera minoritaria el profesorado de Educación Física manifiesta que realiza estas actividades en clase.

Yo utilizo mucho juegos predeportivos, tradicionales y populares y les gusta bastante, más a las chicas que a los chicos, sobre todo porque a los juegos clásicos hay que eliminarle toda connotación sexista o su vinculación exclusiva a la fuerza, etc.

Profesora 8 (284-286)

Más aceptación tienen los juegos y actividades competitivas por parte del alumnado (II.36: *Actividades o Juegos Competitivos*), así en los datos globales por género, encontramos que la suma de las opciones “*positivas*” por parte de los chicos alcanza un valor del 74,6% frente al 56,4% que obtienen las

chicas en estas mismas opciones. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

Tanto el profesorado de Educación Física como el profesorado universitario valoran positivamente la competición, siempre y cuando ésta sea realizada dentro de las normas y cauces educativos previstos, indicando que la competición propicia una serie de valores tales como el esfuerzo, la constancia, la colaboración, el afán de superación...

....porque los niños te piden resultados, competitividad y competición, se motivan... Yo utilizo instrucción directa, indagación en aprendizaje de procedimientos.

Profesora 5 (153-155) TGR.

El deporte de competición, ése es el que ponemos todo el empeño y la ilusión por ganar, donde necesariamente aprendes a perder, a respetar y a admirar las virtudes de tu rival, donde aprendes a valorar todos los esfuerzos y cada uno tus actos, donde aprendes que competir y cooperar forman dos caras de una misma moneda, donde la disciplina y las reglas no son una imposición ajena, sino necesidades propias, donde aprendes que tus compañeros dependen de ti y tú dependes de cada uno de ellos, por lo que todos sois importantes. ¡Esa es una verdadera escuela de valores!

Profesor 14 (2065-2073) PDI

Yo intento inculcar los valores, hablándoles que lo importante no es el resultado, ni el ganar, sino que sientan que aprenden porque no es una competición, que disfruten practicando.

Profesor 4 (149-151) RAC

Que la competición forme parte del sistema, que el profesor enseñe a los alumnos a enfrentarse a ella, en vez de evitarla, y les cree el gusto por seguir en actividades extraescolares.

Profesor 14 (2062-2064) PDI

El alumnado está muy motivado en general, a veces la competición crea chispas, pero nos sirve para trabajar y replantearnos todos los contenidos de valores y actitudes.

Profesora 20 (1003-1005) MJD

Juegos de tipo competitivo y cooperativo (creo que la competición está cargada de valores positivos).

Profesor 19 (1538-1539) JVA

Sin embargo en otra serie de juegos, tales como los propuestos en el ítem II.33: *Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbica, bailes...)*, encontramos grandes diferencias por género, comprobamos cómo los chicos eligen las opciones “positivas” en un 19,4%, mientras las chicas lo hacen en un 72,9%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

Como indican Barquero, Vargas y Alonso (2009), los juegos expresivos, son contenidos que ofrecen múltiples beneficios, señalando entre otros: el

ofrecer a la persona una inteligencia cinésica (uso de todo el cuerpo o sus partes), así como un incremento de sus habilidades de observación, físicas, cognitivas, sociales y afectivas, desarrollo del pensamiento abstracto, su autoestima, su pensamiento crítico, creatividad motora, concentración en las tareas del movimiento y análisis de problemas.

Respecto a la práctica de juegos en el medio, les planteamos el ítem II.34: *Juegos en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación)*. Encontramos en el análisis por género que la suma de las opciones “positivas” en los chicos se obtiene en un valor del 54,4%, porcentaje superado por el obtenido por las chicas en un 59,3%.

El profesorado de Educación Física, manifiesta que en la medida de lo posible y teniendo en cuenta los diversos problemas que implica la salida del centro del alumnado, realiza juegos y deportes en el medio natural.

También hacemos deportes en el medio natural, como senderismo, orientación.

Profesor 7 (309-310) AMN

...también trabajo la escalada.

Profesor 2 (307) AMN

Yo viví muchas actividades en un centro, con muchas extraescolares, con los niños en el medio natural (sierra, playa, sky etc...), y les vino genial a los niños y también a la localidad.

Profesor 6 (317-319) AMN

Con respecto a las actividades en el medio natural, en el centro hago orientación para iniciarles, pero me gustaría hacer más en el exterior.

Profesora 1 (330-331) AMN

1.2.3.2.- Preferencia de práctica deportiva

Respecto a las preferencias de práctica del alumnado, al preguntarles en el ítem II.28: *Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...*, en la suma de los valores “positivos”, alcanza en los chicos un valor de 90,6% y en las chicas un 71,4%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000. El profesorado de Educación Física manifiesta que este tipo de deportes son los más programados y llevados a la práctica en sus clases.

Trabajo deportes colectivos, hago examen práctico con escalas de valoración (fútbol, balonmano, voleibol...y los que nos condicionan las instalaciones, ya que no tenemos canastas).

Profesor 6 (283-285) DCO

Yo, en deportes soy tradicional, también deportes colectivos (voleibol, balonmano, fútbol sala, baloncesto...).

Profesor 4 (292-293) DCO

Yo incido mucho en los deportes colectivos.
Profesor 1 (332) DCO

En la investigación de Gómez López (2006), sobre las clases de Educación Física entre el alumnado almeriense, los deportes habituales se presentan como el contenido que más les gusta, practicado por la mayoría del alumnado fuera del colegio, que en el caso de los varones son los deportes colectivos.

Al plantearles el ítem II.31: *Deportes individuales (atletismo...)*, encontramos que al sumar los valores de las opciones “positivas” que el 49,2% de los chicos y el 31,2% de las chicas les gusta en alguna medida la práctica del atletismo. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000. La mayoría del profesorado de Educación Física, manifiesta enseñar atletismo y gimnasia deportiva, aunque debemos resaltar la aportación de un profesor que por el entorno en el que trabaja, plantea contenidos de natación a su alumnado.

Realizo iniciación al atletismo, a la natación en la piscina municipal en ocasiones.
Profesor 6 (285-286) DIN

De deportes individuales, solo realizo los que podemos hacer en el propio centro y nos permiten las instalaciones, gimnasia deportiva, atletismo...
Profesora 1 (335-337) DIN

El profesorado universitario, valora muy positivamente los deportes individuales, resaltando que beneficia el conocimiento personal, aumentando la autoestima de los practicantes, así como propician valores de esfuerzo y constancia.

Los Deportes individuales ayudan a mejorar la autoestima.
Profesor 7 (1487) DIN

Deportes individuales tales como el atletismo y la gimnasia deportiva, colaboran a mejorar el autoconcepto y el valor del esfuerzo.
Profesora 9 (1490-1491) DIN

Respecto a la práctica de Deportes de pala y raqueta (II.29: *bádminton, tenis, palas...*), en el análisis de los totales por género, la mayoría de los chicos independientemente del curso, les “gusta mucho” practicar deportes de raqueta con un 35,9% frente al 21,4% de chicas. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,006. El profesorado participante en el Grupo de Discusión, manifiesta que enseña deportes de pala y raqueta.

De los deportes de pala y raqueta hacemos en clase preferentemente bádminton, por la posibilidad de las instalaciones y por el material que no es caro.

Profesora 9 (338-339) DIN

Yo también programo bádminton y algo de tesis de mesa. También hacemos algunas actividades de pala como iniciación al padel.

Profesora 1 (340-341) DIN

Respecto a si les gusta la práctica de Deportes de oposición (Ítem II.30: *judo, kárate...*), comprobamos como las opciones “*negativas*” son mayoritarias, Así, el 51,4% de los chicos y el 73,7% eligen estas opciones. El profesorado de Educación Física de manera minoritaria manifiesta que realiza en clase deportes de oposición.

De adversario, el judo.

Profesor 6 (286-287) DAD

En los últimos años me estoy animando a impartir deportes de adversario, no solo de raqueta, sino de lucha y combate (judo, taekwondo...), para que vean algo diferente a lo que están acostumbrados.

Profesora 1 (332-335) DAD

El profesorado universitario, considera que con este tipo de deportes se ayuda a transmitir los valores de respeto y responsabilidad.

Los deportes de adversario ayudan a mejorar el respeto y la responsabilidad.

Profesor 14 (1628-1629) DAD

En el judo por ejemplo el respeto al adversario.

Profesor 15 (1632) DAD

En el trabajo de investigación de Robles (2008) se resalta la escasa presencia de los deportes de lucha en las clases de Educación Física en la ESO. Dentro de las causas que comenta sobre el porqué de esta escasa presencia destacar, las instalaciones y el material del que se dispone, demanda e intereses del alumnado y escasez de propuestas didácticas en cuanto a la literatura se refiere.

En cuanto al ítem II.32, si les gusta la práctica de *Deportes no habituales* (*hóckey, béisbol, rugby...*) al analizar los datos por género, comprobamos que en las respuestas “*positivas*” se sitúan el 59,7% de los chicos y solamente el 44,0% de las chicas, estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000. Esta tipología de juegos y deportes considera el profesorado de Educación Física que fomenta la creatividad, y la entendemos como la capacidad de crear, de producir cosas nuevas y valiosas,

es la capacidad de un cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original.

También trabajo deportes alternativos como iniciación al béisbol y rugby recreativo.

Profesora 5 (289-290) JDA

A veces béisbol, hockey... algo más alternativo.

Profesor 4 (293-294) JDA

Este tipo de actividades brindan la posibilidad al profesorado y alumnado universitario de plantear programas diferentes al modelo deportivo, orientado, casi exclusivamente, hacia el rendimiento, ofreciendo la posibilidad de innovar y favoreciendo su creatividad. Y así lo muestran algunos de los profesores/as encuestados/as:

Juegos alternativos, unos de invención propia, otros modificados y adaptados a la etapa educativa y otros de diferentes autores disponibles en la literatura habitual y específica sobre transmisión de valores.

Profesor 12 (1503-1505) JAL

Juegos y deportes no tan habituales golball, flash-football.

Profesora 20 (1547) JAL

1.2.3.3.- Preferencia de otras actividades físico-deportivas

Para conocer la preferencia de otras actividades físico-deportivas, les planteamos al alumnado el ítem II.37: *Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...*; al sumar los valores de las opciones “positivas” los chicos obtienen un valor 37,1% y las chicas las eligen en un 35,4%. Si bien es cierto, que los chicos muestran un porcentaje más elevado a la hora de mostrar su predilección sobre estas actividades, aunque dicho porcentaje comprobamos que es levemente superior.

En cuanto a las respuestas del ítem II.38: *Clases libres*, destacamos que al sumar los valores de las tres opciones “positivas” obtenemos unos porcentajes del 81,8% para los chicos y de un 84,2% para las chicas.

Resumiendo podemos decir lo que sigue:

- ✚ El profesorado de Educación Física de los centros de la comarca de Estepa, manifiesta que la tipología de los juegos que se utilizan en sus clases es muy variada, señalando que ésta utilización la hacen desde una doble perspectiva, por un lado el juego como procedimiento metodológico y por otro la utilización del juego como un contenido a enseñar y aprender.
- ✚ Junto a la práctica de juegos predeportivos, juegos populares y tradicionales, el profesorado de Educación Física de ESO y el universitario, enseña diversos juegos y deportes alternativos en la búsqueda de la creatividad del alumnado.
- ✚ En los tipos de juegos que se enseñan al futuro profesorado de Educación Física, ocupan un lugar especial los juegos cooperativos, como un medio eficaz que colabora en la adquisición y transmisión de valores y actitudes éticas.
- ✚ Dentro de los deportes individuales, la mayoría del profesorado de Educación Física manifiesta enseñar atletismo y gimnasia deportiva, aunque debemos resaltar la aportación de un profesor que por el entorno en el que trabaja, plantea contenidos de natación a su alumnado.
- ✚ La gimnasia artística y deportiva se presenta como una actividad que mayoritariamente nunca practica el alumnado, siendo más práctica la gimnasia rítmica, en este caso más por las chicas que por los chicos.
- ✚ Respecto a los deportes de pala y raqueta, comprobamos que el deporte de éste tipo más practicado por parte del alumnado es el tenis de mesa, seguido del bádminton, tenis y padel, coincidiendo con las opiniones del profesorado de Educación Física.
- ✚ El profesorado de Educación Física y el profesorado universitario se decantan por enseñar deportes colectivos, habituales en nuestro entorno social y practicados de forma mayoritaria por el alumnado, entendiendo que este tipo de deportes colaboran a transmitir valores de compañerismo, cooperación, amistad, solidaridad, tolerancia...
- ✚ El alumnado masculino manifiesta que practica en clase de Educación Física en primer lugar fútbol, fútbol sala (39,9%), seguido del baloncesto (13,7%), voleibol (12,1%) y balonmano (7,3%). Mientras el alumnado femenino señala que practica en primer lugar el voleibol (15,4%), seguido del fútbol, fútbol sala (14,7%), baloncesto (8,6%) y en último lugar el balonmano (7,1%).
- ✚ El profesorado de Educación Física, a pesar de que considera que los deportes de lucha y combate aportan numerosos valores tanto individuales como colectivos al alumnado, reconocen que son muy poco programados y practicados en clase.
- ✚ Las respuestas del alumnado son contundentes respecto a la práctica de los deportes de adversario, en el sentido de ser actividades muy poco programadas y practicadas en clase, así tanto chicos como chicas, coinciden

en elegir la opción “*nunca*”, siendo las chicas las de mayor tanto por ciento en esta elección en un 72,6% mientras que los chicos lo hacen en un 64,9%.

- ✚ A los chicos les gusta los juegos competitivos en un 74,6% frente al 56,4% de las chicas. Tanto el profesorado de Educación Física como el profesorado universitario valoran positivamente la competición, siempre y cuando ésta sea realizada dentro de las normas y cauces educativos previstos, indicando que la competición propicia una serie de valores tales como el esfuerzo, la constancia, la colaboración, el afán de superación...
- ✚ Respecto a la preferencia de practicar juegos relacionados con la *Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbica, bailes...)*, encontramos grandes diferencias por género, comprobamos que los chicos eligen las opciones “*positivas*” en un 19,4%, mientras las chicas lo hacen en un 72,9%.
- ✚ El profesorado de Educación Física, manifiesta que en la medida de lo posible y teniendo en cuenta los diversos problemas que implica la salida del centro del alumnado, realiza juegos y deportes en el medio natural.
- ✚ Los juegos y deportes alternativos, así como los deportes no habituales (rugby, béisbol,...) brindan la posibilidad al profesorado y alumnado universitario de plantear programas diferentes al modelo deportivo, orientado, casi exclusivamente, hacia el rendimiento, ofreciendo la posibilidad de innovar y favoreciendo su creatividad.

1.3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3.
Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado experto universitario y de Educación Física de ESO, tienen de los juegos y deportes como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 3º y 4º de ESO y los que estos consideran que han adquirido con su práctica.

“La tarea del educador supone asumir una serie de responsabilidades en cuanto a una educación de valores se refiere. Consecuentemente, se ha abandonado la falsa creencia de que el profesor sólo “enseña”, mientras que son los padres los encargados de la “educación”; afortunadamente, hemos advertido, por fin, la peligrosidad de encasillar así al niño, aislándolo de un importante contexto de desarrollo en su vida y conformador de su persona: la escuela”.
A. GÓMEZ RIJO (2001).

No cabe duda de que los valores están presentes en los centros educativos, pero su trabajo a través de los juegos y deportes es intencionado, explicito,...

La educación en valores ha podido ser vista por el profesorado como una de tantas olas que pasan, con el grave peligro de dejar la tierra quemada, en lugar de barbecho presto a sembrar (Bolívar, 2002).

Los valores hacen difícil su estudio ya que no son atributos y/o particularidades de las cosas o de las acciones, como el tamaño, la forma, el color, el peso, la estatura. Así la cooperación, la responsabilidad, la deportividad, el respeto a la normas no forman parte de lo que se valora, sino que son valiosos para alguien y en un determinado momento: los valores en el deporte griego y el sport inglés son distintos entre sí (Contreras y cols., 2001).

La utilización del juego y el deporte para estimular sentimientos de deportividad 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 creer el juego y el deporte como un medio que el profesorado puede utilizar para alcanzar sus objetivos de una educación en valores. En este sentido, Gutiérrez Sanmartín (1995), reconoce en el juego y el deporte un contexto de alto potencial educativo para la adquisición de valores y el desarrollo de actitudes socialmente necesarias.

En este objetivo, nos marcamos comprobar las ideas que el alumnado, el profesorado experto universitario y el profesorado de Educación Física de E.S.O., tienen de los juegos y deportes como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 3º y 4º de E.S.O. y los que éstos consideran que han adquirido con su práctica.

Nos facilitan información a este objetivo las respuestas emitidas por el alumnado en el cuestionario realizado, en los ítems siguientes: II.10. *Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as*; 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.44. *Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as*; 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*; IV.61. *Preferencias de los chicos y chicas de 5º y 6º curso: ¿Qué TRES valores te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes?*; IV.62. *Valores que los alumnos/as de 5º y 6º curso han adquirido en Educación Física*; IV.63. *Valores que los alumnos/as de 5º y 6º curso piensan que ponen en práctica en las clases de Educación Física*; IV.64. *Comportamientos más importantes al practicar juegos y deportes*.

De la misma forma, este objetivo ha buscado información de las respuestas expresadas por el profesorado experto universitario, recogidas en los siguientes campos de las encuestas: 2. *El proceso de enseñanza aprendizaje en actitudes y valores a través de los contenidos de juegos y deportes*, 3. *Los juegos y deportes como medios de educar en valores. Tipología de los juegos y deportes que se enseñan* y 4. *Conocimientos y creencias del profesorado acerca de las actitudes y valores a transmitir a través de los contenidos de juegos y deportes*.

Así como las opiniones que provienen del profesorado de Educación Física en E.S.O. del Grupo de Discusión, situadas en los siguientes campos: 2. *Estrategias y herramientas utilizadas por el profesorado para transmitir valores y actitudes*, 3. *Los valores, las actitudes y normas en el proceso de enseñanza-*

aprendizaje, 4. Enseñanza en valores y actitudes a través de juegos y deportes en la enseñanza secundaria obligatoria y 5. El clima de clase y la motivación del alumnado en la práctica de los juegos y deportes.

3.1.- Concepciones que tienen de los juegos y deportes como mediadores para transmitir y adquirir valores según la percepción del alumnado y del profesorado (universitario y de E.S.O.)

La educación en valores debe sustentarse en toda la comunidad educativa, basada en una participación efectiva y coherente de los valores, ya que solo de esta forma conseguiremos además de enseñar, educar.

El profesorado debe ser el apoyo que el educando necesita para moverse libremente por el universo de los valores. Es ayudar a la persona a construir su propia escala de valores para que sea capaz de tomar decisiones morales y éticas en los momentos conflictivos de su vida.

En los últimos años hallamos estudios que indican que el deporte es un medio adecuado para transmitir valores positivos. Este pensamiento trae como consecuencia 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, posteriormente, Cecchini y cols. (2009), en una investigación presentan gran cantidad de estudios donde matizan que el deporte por sí mismo no transmite valores positivos.

De esta manera, a través del presente objetivo vamos a acercarnos en nuestra investigación al pensamiento tanto de los alumnos y alumnas de 3º y 4º de E.S.O., como del profesorado experto universitario y de profesores/as de Educación Física en E.S.O.

3.1.1.- Relación, competición y reglas

El alumnado de 3º y 4º de E.S.O. piensa que los juegos y deportes son elementos mediadores en la transmisión de valores. El alumnado de la muestra en el ítem II.10. *Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as* responde en las “*opciones positivas*” (“*algo de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”) con un

porcentaje superior al 80%, que las clases de Educación Física le ayudan a relacionarse, colaborar y participar con los demás.

Los alumnos y alumnas de este estudio en el ítem III.40. *Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo*, a los alumnos les gusta más este tipo de actividades con un aceptación en el “*intervalo positivo*” del 85%, sin embargo, en las alumnas la aceptación es menor con 67,3% sobre la preferencias de practicar actividades deportivas competitivas.

En relación al ítem III.41. *Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas*, los chicos responden en el “*intervalo positivo*” con un porcentaje superior al 80% y las chicas con un porcentaje superior al 75% en las mismas opciones, según estos resultados se puede decir que la mayor parte del alumnado cree que con las actividades competitivas aprenden a respetar las reglas.

En el ítem IV.64. *De los siguientes comportamientos individuales, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes?* El alumnado contesta en sus tres primeras preferencias: *respetar las reglas de juego y esfuerzo y constancia en las tareas*.

Las opiniones expresadas por el profesorado experto universitario, manifiesta que se motivan más cuando los juegos y deportes se aproximan a los reales y el alumnado se cree más competente en esas actividades. Aunque también mencionan que a veces cuando se trabajan de forma competitiva surgen algunos roces.

En cuanto a la realización de juegos y deportes, sí que se motivan, especialmente cuanto más se aproximan al juego real y se sienten competentes en él.

Profesor 3 (939-941) MJD

El alumnado está muy motivado en general, a veces la competición crea chispas, pero nos sirve trabajar y replantearnos todos los contenidos de valores y actitudes.

Profesora 20 (1003-1005) MJD

Una parte del profesorado universitario también destaca que suele usar habitualmente los juegos y actividades competitivas en sus clases. Así, como la importancia de que el alumnado sea participe en la implantación de las normas.

Fundamentalmente utilizo juegos reducidos cooperativos y competitivos, y ejercicios colaborativos, cooperativos y competitivos,

Profesora 6 (1482-1483) JCO

Luego para aplicar con el alumnado me parece importante implicarle al máximo. En primer lugar en la elaboración y aplicación de las normas.

Profesor 1 (659-661) ECL

Los alumnos son participativos y suelen mostrar buenas relaciones entre compañeros. Suelen manifestar interacciones marcadas y estables en grupos no muy numerosos. Estos grupos mantienen pocas interacciones espontáneas con el resto de grupos, si bien, no suele ser por conflictos sino por afinidades. El clima suele ser relajado y motivante.

La relación profesor-alumnado evoluciona a lo largo del curso desde un modelo más directivo a otro dialogante. Ello es posible porque el alumnado suele responder adecuadamente a las normas y reglas que se establecen, lo cual favorece un adecuado nivel de control, posibilitando la evolución hacia modelos de mayor autonomía. A medida que se produce esta evolución la comunicación se hace más espontánea y participativa, lo cual propicia un mejor clima.

Profesor 3 (927-938) CJD

El profesorado de E.S.O., en la misma línea del alumnado, se refiere a la demanda de actividades competitivas, al trabajo cooperativo de los deportes para afianzar las relaciones entre ellos y el fomento de su participación apoyándose en las reglas de las clases.

....porque los niños te piden resultados, competitividad y competición, se motivan... Yo utilizo instrucción directa, indagación en aprendizaje de procedimientos

Profesora 5 (153-155) TGR.

Una buena estrategia en clase para mejorar relaciones entre niños y niñas, es que interactúen juntos una parte de la clase y que luego también trabajen un rato por separado para hacerles disfrutar de ese deporte.

Profesor 3 (483-486) TGR

Yo básicamente, intento fomentar la participación, por medio de pequeñas reglas, que se motiven, utilizando estilos de enseñanza en función de la dificultad que tengan cada uno de mis grupos.

Profesor 2 (125-127) IMP.

3.1.2.- Transmisión de valores a través de los juegos y deportes

Al profundizar sobre si los juegos y deportes nos permiten transmitir valores, el profesorado universitario apunta sobre la motivación que tienen hacia estas actividades.

El clima de la clase es bueno. Se motivan mucho con los deportes colectivos

Profesor 11 (966-967) CJD

Los juegos, las actividades de cooperación, las normas, etc. Estas actividades son potencialmente interesantes para desarrollar valores.

Profesor 1 (1448-1450) JVA

Si hay deportes donde p.e. la solidaridad es más acusada, en los deportes de equipo.

Profesor 17 (1633-1634) DVA

Creo que pueden tener su influencia, aunque no son determinantes hasta el punto de impedir su desarrollo. Es decir, nos puede ser más fácil trabajar sobre ciertos valores, a través de ciertos deportes o actividades, pero incluso eligiendo aquellos difíciles, creo podríamos encontrar formas de dar cabida a esos valores.

Profesor 3 (1570-1574) DVA

Matizan que cualquier contenido de Educación Física se puede orientar hacia la consecución de los valores.

Pienso que cualquier contenido de educación física se puede orientar hacia la consecución de cualquier valor educativo.

Profesor 2 (1567-1568) DVA

No sólo desde cualquier contenido se pueden trabajar los valores, sino desde cualquier deporte

Pero los valores se pueden y deben transmitir desde cualquier deporte. Es necesaria solamente la toma de consciencia y la determinación.

Profesor 12 (1614-1615) DVA

Podríamos hacer diferencias en relación a la clasificación de los deportes, pero con todos se pueden trabajar los valores, o desde los valores se pueden trabajar todos.

Profesor 10 (1604-1606) DVA

El profesorado universitario coincide en que se puede transmitir los valores desde los juegos y deportes, pero entiende que hay unos más apropiados para hacerlo o más específicos para trabajar un valor determinado.

En los deportes colectivos donde hay más interacción con compañeros y adversarios.

Profesor 19 (1640-1641) DVA

Aun así, en mi opinión, los deportes de cooperación-oposición ofrecen más posibilidades.

Profesor 1 (1562-1563) DVA

Es cierto que algunos deportes facilitan el trabajo de los valores, bien por sus reglas, por su idiosincrasia o incluso por su historia y la cultura que lo envuelve.

Profesor 12 (1611-1613) DVA

Juegos de tipo competitivo y cooperativo (creo que la competición está cargada de valores positivos)

Profesor 19 (1538-1539) JVA

El juego colectivo y los juegos cooperativos me parecían esenciales. La colaboración entre el alumnado en la organización de las actividades recreativas son esencial.

Profesor 10 (1493-1495) JCO

Juegos alternativos, unos de invención propia, otros modificados y adaptados a la etapa educativa y otros de diferentes autores disponibles en la literatura habitual y específica sobre transmisión de valores.

Profesor 12 (1503-1505) JAL

Deporte de asociación, colectivo o de equipo facilita más y mejor la obtención de estos valores que el deporte individual.

Profesor 4 (1584-1585) DCO

Los Deportes colectivos ayudan a transmitir los valores de compañerismo, colaboración, respeto a las normas a los adversarios.

Profesor 11 (1500-1501) DCO

No obstante, el profesorado universitario dice que también los deportes individuales, de adversario,... pueden transmitir valores.

Deportes individuales tales como el atletismo y la gimnasia deportiva, colaboran a mejorar el autoconcepto y el valor del esfuerzo.

Profesora 9 (1490-1491) DIN

Los deportes de adversario ayudan a mejorar el respeto y la responsabilidad.

Profesor 14 (1628-1629) DAD

Señalan la particularidad que en los deportes de fútbol y fútbol-sala no se enfatizan esos valores.

Pienso que los deportes como el fútbol, fútbol-sala no priman estos valores, pero sin embargo el baloncesto, voleibol, balonmano etc., son más neutros y sí pueden transmitirlos, y sobre todo los deportes alternativos sin tanta connotación competitiva, o tradición, son especialmente positivos para ello.

Profesora 20 (1645-1648) DVA

Una parte del profesorado de E.S.O. cree que el aprendizaje de valores no depende del contenido impartido, sino de la forma de saber transmitirlo a su alumnado y las condiciones de su realización.

Yo creo que no depende del contenido. Un profesor puede hacer un contenido maravilloso, y otra persona no sabe con ese mismo contenido enganchar a los alumnos. No debemos preocuparnos tanto de contenidos específicos que nos den el "éxito" con nuestros alumnos, sino preocuparnos que los poco o muchos que demos, sepamos que les van a enriquecer e inculcar grandes cosas.

Profesora 1 (442-447) NDC

No hay un contenido que aporte más valores que otro, sino como tú lo planteas, lo trabajas, lo expones, que le pides o no y eso es lo más importante, más que el propio contenido.

Profesor 4 (458-460) NDC

Yo creo que depende de la capacidad de "sacarle punta" a un contenido. Me quedo con los deportes de equipo, por la interacción que poseen.

Profesor 6 (466-467) NDC

El profesorado de E.S.O. sostiene opiniones a favor de la existencia de contenidos, dentro del bloque de Juegos y Deportes, que tienen una mayor influencia a la hora de primar el desarrollo de los valores.

Los juegos y deportes alternativos....a lo mejor transmiten más valores con esto de fomentar la participación y recreación y el aspecto lúdico. En ellos hay que respetar unas reglas y unas normas, todos deben ser iguales.

Profesor 2 (449-452) SDC

Desvincular los deportes tradicionales del propio sexo, prima el desarrollo de los valores, mientras que la Expresión Corporal ha hecho que los niños inicialmente la rechacen y luego hayan disfrutado muchísimo.

Profesor 3 (454-546) SDC

Yo si estoy de acuerdo y quizá es importante desvincular. En fútbol es más fácil que destaquen los niños. Introducir valores de igualdad, es importante.

Profesora 5 (462-464) SDC

...aunque deportes como el Acrosport, que no son deportes tradicionales enriquece a ambos sexos y les hace sentir un papel útil en cada montaje. Los contenidos de expresión corporal están ayudando a romper esos estereotipos, pero en otros deportes (fútbol, baloncesto...) es imposible diferenciarlo tan fácilmente por culpa del entorno mediático en el que se mueven.

Profesora 1 (477-483) SDC

Los juegos y deportes pueden ser un gran medio para la transmisión de valores y ser utilizados como recurso para conseguirlos, pero debemos tener en cuenta, que el tratamiento de valores y actitudes resultan difíciles de alcanzar, siempre que el enfoque no sea el adecuado y esté encaminado hacia la consecución de estos valores.

El alumnado en este aspecto reflejado en el ítem III.42, *Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez*, muestra en las “*opciones positivas*” un porcentaje cercano al 80% en los chicos y en el caso de las chicas es inferior al 70%, con la afirmación de que con las actividades competitivas aprenden aspectos como respetar al árbitro o juez.

Continuando 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 alumnos responden con un porcentaje del 81,5% “*opciones positivas*”, mientras que las alumnas responden con un 74,1% a la afirmación *con las actividades competitivas aprendes a respetar al adversario*.

En el ítem III.44. *Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as*, los chicos seleccionan con un 83,8% y las chicas con un 79,8% en las “*opciones positivas*” sobre su valoración del alumnado en las actividades competitivas.

El profesorado universitario coincide con las opiniones de alumnado y profesorado de E.S.O., cuando señala que utiliza el trabajo cooperativo como estrategia de intervención en la práctica para que el alumnado adquiera aquellos valores que el profesorado considera más importantes. De esta forma transfiere la responsabilidad del aprendizaje al alumnado y les proporciona aquellas habilidades necesarias para aceptar esta responsabilidad. Una gran parte del profesorado lo lleva a cabo habitualmente en sus clases.

También con actividades transversales (metodología indagativa, juegos, tareas cooperativas...).

Profesor 1 (661-662) TGC

Como tareas cooperativas, tareas de grupos para la consecución de objetivos.

Profesor 4 (689-690) TGC

Acciones y actividades que conlleven relacionarse y trabajo en grupo.

Profesor 16 (753) TGC

El profesorado universitario, al igual que el profesorado de Educación Física señala que el juego cooperativo, los juegos colectivos, los juegos sociomotrices, los juegos reducidos, los populares y tradicionales,..., tienen una gran importancia en la transmisión de valores.

Los juegos, las actividades de cooperación, las normas, etc. Estas actividades son potencialmente interesantes para desarrollar valores.

Profesor 1 (1448-1450) JVA

Fundamentalmente utilizo juegos reducidos cooperativos y competitivos, y ejercicios colaborativos, cooperativos y competitivos, son medios muy buenos para transmitir valores.

Profesora 6 (1482-1484) JVA

El juego colectivo y los juegos cooperativos me parecían esenciales. La colaboración entre el alumnado en la organización de las actividades recreativas es esencial y los juegos tradicionales primordiales.

Profesor 10 (1493-1495) JVA

Procuro hacer énfasis en el apartado actitudinal, intentando transmitir recursos que impulsen este aspecto. Intento transmitir instrumentos para trabajar actitudes, así utilizo juegos, unos de invención propia, otros modificados y adaptados a la etapa educativa y otros de diferentes autores disponibles en la literatura habitual y específica sobre transmisión de valores.

Profesor 12 (1502-1507) JVA

Todos los que obligan a estar permanentemente jugando juntos y colaborando. Dónde no se descalifica y dónde es obligatorio intervenir con los demás.

Profesor 16 (1525-1527) JVA

Juegos de tipo competitivo y cooperativo (creo que la competición está cargada de valores positivos)

Profesor 19 (1538-1539) JVA

Utilizo mucho el juego, pero siempre desde el prisma de que sirven cualquiera de ellos para promover comportamientos y actitudes éticas.

Profesora 20 (1544-1545) JVA

Juegos de cooperación y de oposición a través de estrategias básicas como la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.

Profesor 4 (1472-1473) JCO

Fundamentalmente utilizo juegos reducidos cooperativos y competitivos, y ejercicios colaborativos, cooperativos y competitivos,

Profesora 6 (1482-1483) JCO

Juegos sociomotrices, colaborativos.

Profesor 21 (1549) JCO

Juegos Tradicionales y populares.

Profesora 20 (1548) JTR

Juegos alternativos, unos de invención propia, otros modificados y adaptados a la etapa educativa y otros de diferentes autores disponibles en la literatura habitual y específica sobre transmisión de valores.

Profesor 12 (1503-1505) JAL

Indicar que al igual que sucede con el profesorado universitario, el de Educación Física en E.S.O. usa el juego y el deporte como recurso para buscar que el alumnado interiorice las posibilidades educativas que tienen los mismos. Usando variedad de juegos y deportes alternativos, tradicionales,...

Los juegos y deportes alternativos....a lo mejor transmiten más valores con esto de fomentar la participación y recreación y el aspecto lúdico. En ellos hay que respetar unas reglas y unas normas, todos deben ser iguales.

Profesor 2 (449-452) SDC

Desvincular los deportes tradicionales del propio sexo, prima el desarrollo de los valores, mientras que la Expresión Corporal ha hecho que los niños inicialmente la rechacen y luego hayan disfrutado muchísimo.

Profesor 3 (454-546) SDC

También hacemos deportes en el medio natural, como senderismo, orientación.

Profesor 7 (309-310) AMN

Yo, en deportes soy tradicional, también deportes colectivos (voleibol, balonmano, fútbol sala, baloncesto...).

Profesor 4 (292-293) DCO

En el ítem III.45. *Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis juegos y deportes*, podemos comprobar que presentan valores parejos, tanto en chicos (87%) como en chicas (84,6%), en el “*intervalo positivo*” con respecto a que cuando practican juegos y deportes se divierten en las clases de Educación Física.

Ahondando en la opinión del alumnado, en el ítem III.46. *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, tanto chicos como chicas, presentan un porcentaje inferior al 70% en las “*opciones positivas*”.

Como podemos observar, la mayor parte del alumnado, muestra que estima que se divierten en clase. De la misma manera, el profesorado de Educación Física señala que el clima de aula es bueno y que la asignatura ayuda mucho a este respecto, y sobre todo el bloque de contenidos de Juegos y Deportes.

Este bloque de Juegos y Deportes, en general, produce un buen clima de clase.

Profesora 1 (497-498) CCL.

En general el clima de la clase práctica es bueno, aunque siempre hay algunos que quieren ser más protagonistas de la cuenta, y no se portan como es debido, pero los juegos y los deportes les gustan a la mayoría y se implican bastante.

Profesora 8 (512-514) CCL

El bloque de Juegos y Deportes motiva a los alumnos. A unos más, otros menos, pero en general, les ayuda hacia la asignatura y si nosotros le hacemos ver ese deporte lúdicamente, se lo hacemos ver divertido. Los chicos suelen estar más motivados por unos contenidos y las chicas a veces por otros. Hay algunos que se van contentos de haber aprendido un deporte nuevo, que no han hecho en su vida, diferente al tradicional de toda la vida.

Profesora 1 (498-502) AMJ.

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 (Cervelló y cols., 2003). El profesorado de E.S.O. señala la idea de recuperar al alumnado para la práctica de la Educación Física.

Con alumnos desmotivados, lo que hay que hacer es ganártelos, darles mucho ánimo y motivación, más que con la propia actividad.

Profesora 5 (518-519) EMM

Que ellos vean que con cualquier cosa se puede disfrutar.

Profesor 2 (505-506) EMM

El alumnado en el ítem III.47. *Piensas 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 los chicos y las chicas se deciden en un porcentaje superior al 80% en las “*opciones positivas*” sobre que hay un buen clima de clase en la práctica de juegos y deportes.

La actitud positiva respecto a la actividad físico-deportiva se desarrolla si el alumno la ha practicado con éxito y si esta práctica se ha efectuado de forma agradable, en un clima de apoyo y ánimo por parte del profesor (Piéron, Ruiz-Juan y García, 2010).

Tanto el profesorado universitario como el de E.S.O. exponen que el nivel de conflictividad en las clases de esta asignatura es bajo, aunque siempre existe algún discente que puede interferir en el desarrollo normal de las clases. Por tanto, el clima del aula es bueno, coincidiendo estos con las opiniones aportadas por el alumnado.

El clima de la clase es bueno. Se motivan mucho con los deportes colectivos.

Profesor 11 (966-967) CJD

El clima suele ser bueno, ya que la actividad física y el juego suelen ser motivadores por sí mismos.

Profesor 13 (970-971) CJD

Este bloque de Juegos y Deportes, en general, produce un buen clima de clase.

Profesora 1 (497-498) CCL.

En general el clima de la clase práctica es bueno, aunque siempre hay algunos que quieren ser más protagonistas de la cuenta, y no se portan como es debido, pero los juegos y los deportes les gustan a la mayoría y se implican bastante.

Profesora 8 (512-514) CCL

3.2.- Valores que estiman el profesorado experto universitario, profesorado de E.S.O. y el alumnado de 3º y 4º de E.S.O., que son prioritarios conseguir/adquirir/desarrollar a través de la práctica de juegos y deportes

El cuestionario realizado por el alumnado de segundo ciclo de E.S.O. nos aproxima a la percepción que tienen sobre los valores que desean conseguir a través de la práctica de juegos y deportes. Revisando los datos obtenidos, tenemos que los tres valores más elegidos por las alumnas son: *salud, compañerismo y respeto*, y los alumnos escogían los siguientes: *respeto, salud y compañerismo*. En general, el alumnado optaba por los mismos valores pero en diferente orden.

En cuanto a la pregunta enunciada al alumnado de segundo ciclo de E.S.O., sobre cuáles son los valores que estiman tener adquiridos a través de la práctica de juegos y deportes son: *respeto, compañerismo, salud y esfuerzo*.

En la cuestión formulada al alumnado de segundo ciclo de E.S.O. nos aproxima a la idea que tienen sobre los valores que creen poner en práctica a través de juegos y deportes. Consultado los datos obtenidos encontramos que los tres valores más elegidos por las alumnas son: *respeto*, *compañerismo* y *esfuerzo*, y los alumnos escogían los siguientes: *esfuerzo*, *respeto* y *compañerismo*. Seleccionan los mismos valores pero en distinto orden.

El profesorado de E.S.O. considera que los valores fundamentales y que debe adquirir su alumnado, seleccionando como prioritarios el *respeto*, la *autoestima* y la *responsabilidad*. El universitario considera que los valores son fundamentales y los deben, por tanto, desarrollar y adquirir el futuro profesorado, y así poder trasmitir a su alumnado de Secundaria los siguientes valores: *respeto*, *responsabilidad* y en tercer lugar *autoestima* y *libertad*, igualadas ambas opciones.

Comparando los resultados de los profesores universitarios y de E.S.O., ambos coinciden en señalar como prioritarios los valores de *respeto*, *responsabilidad* y *autoestima*. Y relacionándolo con el alumnado, coinciden en el valor del *respeto*, que los alumnos y alumnas lo destacan en los valores que desean conseguir, que tienen adquiridos y que ponen en práctica. Podemos decir, que esto sucede debido a la transcendencia que da el profesorado universitario y de E.S.O. al valor del respeto, ya que destaca en todos los resultados.

El valor de *respeto* nos permite que las personas podamos reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades del prójimo y sus derechos. El respeto es fundamental para hacer posibles las relaciones de convivencia y comunicación eficaz entre las personas ya que son condición indispensable para el surgimiento de la confianza en las comunidades sociales. De esta manera, lo considera el profesorado universitario.

Principalmente el respeto a la diversidad
Profesor 17 (1285) RES

Tales como el respeto a los compañeros.
Profesora 20 (1300) RES

En relación a aquellos valores o actitudes que hayamos puesto en consideración en el trimestre y en el conjunto del curso, como son el respeto
Profesor 5 (1356) RES

El profesorado universitario encuestado considera como valores esenciales (*autoestima* y *responsabilidad*) para que el alumnado se sienta competente frente a esos desafíos que le depara la vida.

Pero sobretodo la autoestima.

Profesor 5 (1057) AUT

Creo importante mejorar la autoestima personal.

Profesora 22 (1159) AUT

La organización de actividades paralelas fuera del aula para fortalecer la responsabilidad.

Profesor 4 (1220-1221) RPO

En mi alumnado universitario el mayor déficit a nivel actitudinal lo encuentro en la responsabilidad, la tolerancia, la comprensión y la colaboración.

Profesor 4 (1053-1054) RPO

Siguiendo con nuestro estudio, ésta es la opinión que tiene el profesorado universitario sobre cada uno de estos valores que hemos señalado tanto en el alumnado de E.S.O. como en el profesorado de Educación Física. Llama particularmente la atención como señala que en las aulas universitarias existe un déficit importante de respeto.

Mejorar el respeto con respecto al profesor y en general el adulto.

Profesor 17 (1150) RES

Falta de respeto por el que tiene más experiencia y ausencia de respeto por las "formas".

Profesora 9 (1080) RES

El profesorado universitario estima muy importante el fomento de la responsabilidad individual y colectiva en el alumnado universitario, ya que contribuirá al desarrollo integral de la personalidad.

En el alumnado universitario detecto como déficit actitudinal la falta de responsabilidad, por lo que se hace necesaria su mejora.

Profesor 19 (1162-1163) RPO

La asunción de responsabilidad y el valor del otro, son los que de una forma casi continua están presentes en nuestras propuestas.

Profesor 5 (1226-1227) RPO

Dando de esta forma un primer paso en la necesidad de responsabilidad individual y colectiva del estudiante universitario.

Profesor 2 (1328-1329) RPO

En cuanto a la escala de valores que el profesorado universitario cree fundamental en el alumnado de Educación Física, los valores elegidos son: *respeto, responsabilidad, autoestima, libertad, cooperación, igualdad, juego limpio, justicia, solidaridad, salud, compañerismo y empatía.*

El profesorado de Educación Física en E.S.O. participante en el Grupo de Discusión elige en su totalidad los valores de *respeto, autoestima y*

responsabilidad como los valores más importantes a transmitir a su alumnado. En un segundo nivel sitúan los valores *libertad, igualdad y cooperación*. Y en un tercer nivel de elección estarían los valores de *salud, compañerismo y juego limpio*.

Destacamos, observando los resultados, como todos los sujetos de esta investigación coinciden en dar mayor importancia al valor de *respeto*. Sin embargo, tanto el profesorado universitario como el de E.S.O. conceden menor importancia al valor de *compañerismo*, lo que choca con las opiniones vertidas por el alumnado de 3º y 4º de la E.S.O. para los cuales es un valor relevante.

Revisando las conclusiones realizadas en la investigación de Pérez, Cánovas y Gervilla (1999), coincidimos con ellos en lo siguiente:

- ✚ 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 podemos decir que:

- ✚ El profesorado de E.S.O. y universitario se apoyan en las reglas para afianzar las relaciones y fomentar la participación del alumnado.
- ✚ El alumnado de E.S.O. estima que los juegos y deportes le ayudan a relacionarse con sus compañeros/as, le ayuda a cumplir las normas, y la competición le gusta y le motiva dentro de las tareas que desarrollan.
- ✚ Los alumnos y alumnas de 3º y 4º de E.S.O. señalan que con las actividades competitivas aprenden a respetar la figura del árbitro o juez, a respetar al adversario y a valorar a los/las compañeros/as.
- ✚ Tanto el profesorado de E.S.O. como el profesorado universitario manifiesta que utilizan el juego y el deporte como recurso para buscar que el alumnado interiorice las posibilidades educativas que tienen los mismos.
- ✚ Los alumnos y alumnas de 2º ciclo de E.S.O. indican que desean conseguir los valores de salud, compañerismo y respeto.
- ✚ El alumnado de segundo ciclo de E.S.O. señalan que los valores que han adquirido a través de la práctica de juegos y deportes son: respeto, compañerismo, salud y esfuerzo.

- + Los valores que cree poner en práctica el profesorado de Educación Física en E.S.O. a través de juegos y deportes son: respeto, compañerismo y esfuerzo.
- + El profesorado universitario entiende que hay unos contenidos más apropiados que otros para la transmisión de valores, aunque matiza que desde cualquier contenido podemos transmitirlos siempre que el enfoque sea el adecuado.
- + El profesorado de E.S.O. dice que la transmisión de valores no depende del contenido sino de la forma de transmitirlo al alumnado y las condiciones para su realización.
- + El profesorado de Educación Física en E.S.O. considera prioritario en sus clases los valores de: respeto, autoestima y responsabilidad, coincidiendo con el alumnado en el valor de respeto, que señalan tener adquiridos gracias a la práctica de juegos y deportes.
- + El profesorado universitario considera que los valores son fundamentales y que deben, por tanto, desarrollarlos y adquirirlos el futuro profesorado, para poder transmitir a su alumnado de Secundaria los siguientes: respeto, responsabilidad y en tercer lugar autoestima y libertad.
- + Tanto el profesorado (universitario y de E.S.O.) como el alumnado conceden mucha importancia al valor de respeto.
- + El profesorado (universitario y de E.S.O.) no considera el compañerismo como un valor destacado, lo que choca con el alumnado que lo considera relevante.
- + Los profesores de Educación Física señalan que el clima en las clases de Educación Física es bueno y que el alumnado está muy motivado hacia la práctica de juegos y deportes.
- El alumnado de E.S.O. indica que le gustan y le divierten las clases de Educación Física, sin embargo, el porcentaje es menor en el “*intervalo positivo*” cuando se les pregunta si le gustan las clases sea cual sea el contenido a trabajar dentro de ellas.
- El profesorado de E.S.O. señala la idea de la recuperación del alumnado para la práctica de la Educación Física a través del ánimo y la motivación.

1.4.- INTEGRACION METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4.
Indagar acerca de los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a la salud y a la ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de Juegos y Deportes en su tiempo libre, y la influencia que tiene el entorno en la transmisión y adquisición de valores y actitudes.

“El ocio es el resultado de la educación que recibe cada persona. Todas las conductas respecto del trabajo y del ocio son aprendidas y traducen los valores e ideas vigentes. Por tanto, es necesario tomar conciencia de la necesidad de educar en la escuela las actividades relacionadas con el ocio creativo”.
M. HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (2003).

El ser humano es una entidad global formada por tres dimensiones, biológica, psicológica y social, que dan lugar a manifestaciones biosociales, psicobiológicas y psicosociales del desarrollo. Como soporte y puente entre la persona y el ambiente en el que ésta se desenvuelve, y también como conexión entre muchas de las operaciones humanas entre sí, se encuentra la motricidad (actividad física, deporte), la cual repercute en tres grandes áreas: biomotriz, psicomotriz y sociomotriz. Por tanto, la práctica deportiva puede hacerse partícipe de la formación integral del ser humano, puesto que guarda relación con todos estos elementos, no limitándose únicamente a las repercusiones físicas, sino teniendo también una gran capacidad de influencia sobre las funciones psicológicas (emocionales) y sociales (relacionales). (Gutiérrez Sanmartín, 2004).

Después de numerosos análisis e investigaciones, psicólogos, sociólogos y educadores parecen estar cada vez más de acuerdo en que el deporte será bueno o malo según cómo se desarrolle su práctica. Bien utilizado, el deporte puede enseñar resistencia y estimular un sentimiento de juego limpio y respeto por las normas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los de grupo; sin embargo, mal utilizado, puede promover la vanidad personal, el deseo codicioso de victoria y odio entre rivales, y un espíritu corporativo de intolerancia y desdén por los demás (Arnold, 1991).

Por otro lado, la actividad física de tiempo libre se ha convertido en un medio contra las enfermedades ocasionadas por la inactividad, viéndose la necesidad de persuadir a la población para que aumente su actividad física (Leveille y cols., 1999). Por su parte, Winters, Petosa y Charlton (2003) han

defendido la importancia de promocionar la actividad física durante la adolescencia, puesto que existen pruebas concluyentes de que la realización de ésta durante la adolescencia tiene beneficios para la salud coetánea y futura. Pero no solamente tiene efectos directos en ella sino que, además, los adolescentes activos perciben un mejor estado de salud (Vilhjalmsson y Thorlindsson, 1998).

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: *¿Qué influencia tiene el entorno para adquirir hábitos saludables y de práctica de actividades físico-deportivas?*, así como las respuestas a las preguntas planteadas en el Grupo de Discusión con profesorado de Educación Física: *¿Realizan actividades físicas en su tiempo libre?* *¿Cómo son sus hábitos de salud?*

1.4.1.- Hábitos adquiridos por el alumnado referidos a la salud

En la sociedad consumista en la que nos ha tocado desenvolvernó todos pretendemos gozar de tiempo libre para poder disfrutar de actividades placenteras que nos liberen de la rutina y el quehacer diario. De esta forma, todas las personas buscan "buena calidad de vida", que, de forma orientativa,

se puede considerar cuando el individuo se encuentra libre de cualquier trastorno psíquico o físico, y mantiene el máximo de autonomía, acorde con su edad y el medio socioeconómico y cultural en el que vive (Aztarain y De Luis, 1994). Esto surge de la interacción entre las condiciones de vida y las pautas individuales de conducta, determinadas por factores socioculturales y personales.

Estrés, inadecuada alimentación, sedentarismo, consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, obesidad y accidentes constituyen los factores más determinantes de la salud presente y futura de una persona, siendo todos ellos controlables por uno mismo. Por tanto, podemos hacer más por nosotros mismos que cualquier médico, todo ello en función de nuestros hábitos de vida libremente adquiridos (Vickery y Fries, 1981).

De esta manera, la promoción de la salud en general, y la actividad física en particular, deberían situarse en lugar prioritario a nivel social y cultural, ya que la realización o no de actividades físicas y deportivas es una conducta más dentro del estilo de vida que, en algunas situaciones, puede llegar a ser la más determinante para la salud (Devís y Peiró, 1993).

Del análisis de los cuestionarios pasados al alumnado en el ítem II.4. *“En mi tiempo libre practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de EF”*, el 68,1% del alumnado contesta positivamente a dicha afirmación, por lo que destacamos las clases de Educación Física como transmisora de hábitos de realización de actividad física en el tiempo libre.

Por otra parte, en el ítem IV.63. se planteó al alumnado que eligiese tres valores, de la tabla que se les proponía y que considerasen qué ponen en práctica; señalan la salud como valor global en un 31% los chicos y en un 22,2% las chicas. De la misma forma escogen otros valores relacionados con la salud como el compañerismo, con un 34,7% de los chicos y un 41,7% de las chicas, o la colaboración/cooperación con un 14,9% de los chicos y un 18,4% de las chicas. Si atendemos al componente psicológico encontramos la respuesta positiva en el valor autoestima del 13,3% de los chicos y el 12% de las chicas.

El profesorado de Educación Física plasma las siguientes afirmaciones en cuanto al trabajo que realiza para la transmisión de hábitos saludables a su alumnado:

A mí lo que mejor me ha servido es el modelado. Si yo no quiero que hagan una cosa, el primero que no debo de hacerla soy yo. Te obliga a tener una forma de vida interesante. Si les intentas adquirir el valor de la salud, el tabaco....yo en lugares donde trabajo intento dar ejemplo.

Profesor 7 (163-166) MOD

Intento motivar cada día al alumnado en cada actividad que realizan, creo que la motivación es la mejor estrategia para que el alumnado disfrute con lo que hace y vivencie los aspectos positivos que se derivan de las actividades.

Profesora 8 (128-130) IPM

Yo creo que también. En mi programación es un 40% valorando diferentes aspectos como el cambio de camiseta tras la clase, aseo, atarse zapatillas, respetar al compañero, llegar puntual a clase, entregar los trabajos en fechas. Esa responsabilidad y respeto, esos valores son los que importan. En la propia clase deben de respetar, ayudar a compañeros en las actividades, cooperar... es importante para transmitir un valor. Por ejemplo, en un volteo adelante. Y no por saberlo hacer, no ayudar a los compañeros.

Profesor 6 (178-184) ICR

El plantearse hoy en día valorar al alumnado de forma cuantitativa es porque no tiene claro el único objetivo que debe unir a todos. Ojalá todos los profesores de E.S.O. nos reuniéramos y pensáramos que el objetivo único en Secundaria fuera que todo lo aprendido por los niños les sirviera para ocupar coherentemente su tiempo libre y hacer actividad física saludable. Nos ponemos tantos objetivos diferentes, y tapamos el más importante. Todo lo que hagamos dentro de un gimnasio, debería servir para 4 cosas: que sea una actividad física saludable, recreativa, funcional y que sea significativa.

Profesor 7 (217-227) IAP

Es muy difícil que ellos asuman la intencionalidad y significatividad. Les importa. Se deben inculcar. Uno mismo se cansa de transmitirlo, para que ellos lo interpreten a su manera. Quizá más tarde, empiezan a hacer deporte por su cuenta, pero en el momento en el que le damos clase, nos cuesta pensar que todo ello lo van a aplicar a su terreno, que se enganchen, que hagan deporte para su salud. Hay un % pequeño que sí lo hacen por otras influencias.

Profesor 3 (229-235) IEF

En este mismo sentido se postula la afirmación realizada por el profesorado universitario:

El alumnado de Secundaria en la actualidad pienso que es poco respetuoso, poco responsable, discrimina a sus compañeros y vela poco por su salud.

Profesora 6 (1066-1068) VSE

Está claro que la salud debe ser una preocupación principal a la hora replantear cualquier tipo de actividad deportiva. Hábitos de prevención de higiene de descansos adecuados creo que son fundamentales.

Profesora 22 (2040-2042) VCE

Berger y McInman (1993), consideran que el deporte, el ejercicio, la recreación y la danza ofrecen maravillosos medios para instaurar estilos de vida que sean perdurables, enriquecedores, estimulantes y saludables. En una revisión de la literatura científica, concluyeron que el ejercicio contribuye

potencialmente a la calidad de vida en varios sentidos. El ejercicio incrementa el bienestar psicológico a lo largo de la vida, aumenta el autoconcepto y provee de oportunidades para experimentar momentos álgidos. Desafortunadamente, tales beneficios no son experimentados por un porcentaje elevado de personas, solo por aquellos que se ejercitan frecuentemente.

1.4.2.- Ocupación del tiempo libre a través de la práctica de juegos y deportes

Según el estudio de García Ferrando (1993), hacer deporte ocupa el segundo lugar entre las preferencias de los jóvenes (15-29 años) en cuanto a las actividades de tiempo libre, después de estar con los amigos. Sin embargo, este deseo no se corresponde con la realidad de práctica, ya que la realización de actividades deportivas ocupa el 6º lugar de las llevadas a cabo por los jóvenes. De esta manera, hacer deporte es una actividad de ocio preferente para muchos, pero que no se plasma en la realidad práctica, a pesar de los progresos de los últimos años, con los riesgos fisiológicos que ello conlleva, por lo que hay una imperiosa necesidad de educación de la población.

Tal como indica Mendoza (1995), la tendencia desde 1986 a 1990 significó un aumento del sedentarismo juvenil, especialmente en las chicas, disminuyendo la práctica según aumentan la edad. Así, se duplicó el número de escolares que no practicaban ninguna actividad físico-deportiva fuera del horario escolar, mientras que en los siguientes 4 años (1990-1994) se produjo un ligero incremento del nivel de práctica.

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 (4, 5 y 6) en un 68,1% de los casos, sumando ambos sexos, por otro lado, los porcentajes acumulados de respuestas negativas en ambos géneros (nada de acuerdo) alcanzan valores del 18,1% de los chicos y el 32,3% de las chicas. Del mismo modo, el alumnado de género masculino manifiesta que *pertenece o ha pertenecido a un club/equipo* (ítem IV.56) en un 74,2%, y las chicas lo hacen o lo han hecho en un 39,8% de los casos, lo que reafirma nuestras conclusiones. Por último, el 49,2% de los chicos que han respondido al cuestionario, que *entrena y participa en partidos al menos “4 horas” a la semana en equipos deportivos* (IV.57). Por su parte, las chicas, aseguran que dedican *“entre 1 y 4 horas” a la participación en competiciones o entrenamientos deportivos*, alcanzando el 33,4% de las respuestas.

Por su parte, el profesorado de Educación Física de ESO, realiza las siguientes afirmaciones en cuanto al trabajo desarrollado por él mismo, para que sus alumnos/as practiquen actividades deportivas en su tiempo libre:

El plantearse hoy en día valorar al alumnado de forma cuantitativa es porque no tiene claro el único objetivo que debe unir a todos. Ojalá todos los profesores de E.S.O. nos reuniéramos y pensáramos que el objetivo único en Secundaria fuera que todo lo aprendido por los niños les sirviera para ocupar coherentemente su tiempo libre y hacer actividad física saludable. Nos ponemos tantos objetivos diferentes, y tapamos el más importante. Todo lo que hagamos dentro de un gimnasio, debería servir para 4 cosas: que sea una actividad física saludable, recreativa, funcional y que sea significativa. Si todas las tareas que hiciéramos fueran pensadas así, hubiéramos conseguido que no fuera una asignatura “maría”.

Profesor 7 (217-227) IAP

¿Todavía podemos plantear en este momento histórico que el procedimiento tuviera importancia? ¿Todavía se puede plantear algún objetivo cuantitativo con 2 clases por semana de E.F? Pero plantearse que en 12 sesiones de vóley van a aprender voleibol como ocupación constructiva del ocio es una opción demasiado optimista, con respecto al tiempo que tenemos de clase. El número máximo que di en mi vida fueron 67 clases anuales con un mismo grupo, divididas entre 6-7 unidades didácticas, salía a 10-12 sesiones por unidad didáctica. Si fuera procedimental, tenemos una visión muy escasa de lo que la E.F pueda ser. En 12 horas no se aprende ningún deporte, sí algunas habilidades básicas o genéricas y si luego practicas en una escuela deportiva. Plantearse en evaluar el contenido procedimental, premiando la biología y aquellos que ya saben. El que está en un club y entrena, en esa U.D tiene más posibilidades, y quien no, no tiene nada. ¿Qué es lo que queda tras la ESO? ¿Cuál es nuestro objetivo?

Profesor 7 (194-207) IAP

Es muy difícil que ellos asuman la intencionalidad y significatividad. Les importa. Se deben inculcar. Uno mismo se cansa de transmitirlo, para que ellos lo interpreten a su manera. Quizá más tarde, empiezan a hacer deporte por su cuenta, pero en el momento en el que le damos clase, nos cuesta pensar que todo ello lo van a aplicar a su terreno, que se enganchen, que hagan deporte para su salud. Hay un % pequeño que sí lo hacen por otras influencias.

Profesor 3 (229-235) IEF

El profesorado universitario experto tiene claro que uno de sus objetivos fundamentales durante el transcurso de los estudios de formación inicial del profesorado de Educación Física, es transmitir la idea de que el profesorado de ESO debe tratar de fomentar al máximo hábitos y actitudes saludables, a través de la ocupación del tiempo libre con actividades físicas y deportivas.

Nuestra misión principal es que nuestros alumnos tomen el hábito de hacer deporte fuera del centro y para el resto de su vida. Si el deporte reglado tiene estructuras que soportan esa práctica y tiene tantos atractivos sociales, ¡aliémonos con él! Explotemos los deportes como fuente de valores para nuestros jóvenes e incrementemos, desde la EF, el valor de los deportes.

Profesor 14 (1801-1806) OCI

y sobre todo a clubs deportivos y extraescolares deportivas y de ocio, para que todos los agentes que están implicados en la educación de las personas de este país fuesen capaces de actuar conjuntamente y conseguir resultados positivos en la gran mayoría de las personas.

Profesora 22 (1907-1910) OCI

El deporte sigue triunfando, incluso en manos de monitores o aficionados con una precaria preparación.

Profesor 14 (1807-1808) OCI

La actividad física nos es inmensamente útil para combatir las enfermedades de moda con alto nivel de mortalidad, como son las cardiovasculares, en cuya etiología se encuentra el sedentarismo y el desequilibrio, tensión física-inacción física como factores de alta responsabilidad (García Ferrando, 2001).

En definitiva, de acuerdo con Tercedor (1998), la utilización adecuada del tiempo de ocio se muestra como una necesidad social de la cual ha de tomar parte la escuela, por lo que ésta y, fundamentalmente, el profesorado de Educación Física influyen de manera directa en la utilización deportiva de dicho tiempo. Por ello, dentro de la perspectiva constructivista de educar para la vida, el fomentar hábitos de vida sanos y, por supuesto, favorecer entre el alumnado la práctica físico-deportiva se convierte en uno de los objetivos más importantes para el docente de Educación Física, ya que dicha práctica en sí, si se realiza adecuadamente, favorece el proceso de socialización del escolar, al suponer una fuente indudable de valores positivos: autocontrol, superación, cooperación, disciplina, asunción de normas, compañerismo, lucha, ...

1.4.3.- Influencia del entorno en la adquisición y transmisión de valores

Es evidente que el niño o el joven no vive dentro de una burbuja impermeable en un compartimento estanco, sino que vive inmerso en un medio social, con sus costumbres y normas, con las que interactúa a través del proceso de socialización. Los niños van a aprender determinados comportamientos, valores y actitudes, a través de diferentes factores que influyen en dicho proceso de socialización (Torre, 1998). Según McPherson y col. (1989), en edades tempranas, estos factores serán los agentes sociales primarios (familia, escuela y amigos) y las características propias del individuo (autoestima, motivación). Por ello, los familiares cercanos y los amigos van a tener una influencia directa en la participación deportiva del joven.

Pero, estos agentes socializadores van a tener mayor o menor trascendencia en el comportamiento de la persona dependiendo de la edad de la misma. Así, la familia es el primero y más potente agente socializador en las primeras edades, transmisor de valores, comportamientos y normas. De este modo, según la teoría de la imitación, los niños no hacen lo que los adultos les dicen que hagan, sino más bien lo que les ven hacer. Además, los avances de la tecnología están haciendo que los modelos simbólicos (televisión) tengan gran influencia en las pautas de conducta social (Torre, 1998).

De esta manera, los chicos y chicas que participan en actividades físico-deportivas reflejan el interés de sus padres para que realicen dichas actividades, fundamentalmente si éstos las han practicado de forma placentera. Si son practicantes activos, sirven de modelo para sus hijos (Casimiro, 1999). En el mismo sentido, el hermano/a mayor puede servir como modelo positivo o negativo dependiendo cómo sean sus hábitos.

El alumnado encuestado asegura en un 56% de los chicos y un 38,7% de las chicas, *que les gustan que las actividades deportivas que les proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo (respuestas 5 y 6 del ítem III.40)*, lo que nos indica que el carácter competitivo de las actividades es transmitido por el ambiente a nuestro alumnado y éste lo solicita en las actividades realizadas en nuestras clases. En el análisis del ítem III.41 destacamos que el 24,6% de los chicos y el 22,9% de las chicas manifiestan que las actividades de carácter competitivo les ayudan a respetar las reglas, lo cual coincide con las respuestas ofrecidas en el ítem III.42, en el cual el 19% de los chicos y el 17,7% de las chicas afirman que estas mismas actividades les ayudan a aprender a respetar al árbitro o juez. En este mismo sentido encontramos las respuestas ofrecidas por el alumnado en el ítem III.43 con respecto al respeto sobre los adversarios, que es contestada de forma afirmativa por el 27% de los chicos y el 19,5% de las chicas.

De la misma forma, el 51,6% de los chicos y el 31,9% de las chicas, indican de forma positiva 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 Instituto (respuestas 5 y 6 del 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?* , aunque la

respuesta “yo, mismo” alcanza valores del 33,1% de los chicos y el 16,2% de las chicas, podemos también destacar las respuestas “mis padres” y “mis amigos/as” que son elegidas por el 16,9% y un 13,7% respectivamente por parte del alumnado de género masculino. En el caso de las chicas, el porcentaje que corresponde a la respuesta “mis padres” es de un 11,3%, y también encontramos la influencia del círculo de amigos/as para inscribirse en un deporte en un 8,6% de los casos.

En el Grupo de Discusión los profesores/as de ESO, destacan que la participación de las familias, el entorno sociocultural y los medios de comunicación en la promoción de valores es imprescindible, en este sentido destacamos la siguientes afirmaciones:

Yo soy exigente, pero creo que mi influencia sobre ellos es mínima, soy el último. La máxima es la familia y medios de comunicación. El contexto es fundamental. En cada localidad todo es diferente. En algunos las familias están encima de sus hijos, y otros es mínimo.

Profesor 6 (345-348) IFA

Yo pienso, que cada uno sabemos lo que somos y que la familia es principal. Es el mayor tiempo que pasan, los que le inculcan desde pequeños.

Profesora 5 (380-382) IEP

La familia es fundamental. Hoy en día trabajan mucho las familias, pasan fuera del hogar bastante tiempo y eso influye en nosotros. Pero debemos dejar pinceladas de nuestro pensamiento.

Profesor 2 (390-392) IEP

Necesitamos el apoyo de la familia, de los medios de comunicación, en definitiva del entorno sociocultural donde se desenvuelve la vida del alumnado para poder actuar de manera coordinada, si no veo difícil modificar sólo desde la escuela actitudes no deseadas en el alumnado.

Profesora 8 (349-352) ICE

El entorno sociocultural en este momento es quizá el elemento decisivo para educar.

Profesor 7 (358-359) IEN

El contexto es fundamental. En cada localidad todo es diferente

Profesor 6 (348) IEN

Los medios de comunicación tienen unos valores contrapuestos. Se premia lo fácil, el no hacer nada, el golferío, triunfar sin esfuerzo....y llegan al día siguiente en clase, y tú les contradices. No les llega.

Profesor 3 (353-356) IMC

Por su parte el profesorado universitario participante asegura que existe una gran influencia en la transmisión de valores por parte del entorno, entre otras afirmaciones queremos destacar:

En mi opinión la familia es la más importante.

Profesor 1 (1663) SFA

Aunque si me tuviese que decantar por alguna el mayor peso (pero no mucho más) sería la familia.

Profesor 5 (1718-1719) SFA

La familia debería ser la principal responsable.

Profesor 18 (1783) SFA

Pero la familia es el eje fundamental de todo.

Profesora 20 (1799) SFA

El profesorado de cualquier área de conocimiento, y más aún, el de Educación Física, por las connotaciones particulares de ésta, tiene el deber inexcusable de educar de forma compartida con todos los demás agentes citados, sin esconderse en ningún pretexto a través del cual se pueda justificar.

Profesor 12 (1753-1757) SEO

Pero soy de la opinión de que los centros educativos (la E.F. como una materia más) deben contribuir de forma notable a la educación en valores.

Profesor 13 (1761-1762) SEO

Su responsabilidad es muy alta, también la de la familia y la de los medios de comunicación. Es cierto que sin la aportación de familia y medios es muy difícil la tarea, pero eso no nos resta responsabilidad

Profesor 14 (1766-1768) SEO

En estas edades los iguales tienen mucha importancia en los hábitos y maneras de conducirse.

Profesora 20 (1802-1803) SIG

Consideramos que entre otras funciones importantes, hay que reconocerle al deporte su capacidad de múltiples aportaciones a la educación integral del ser humano, para resaltar los valores más positivos derivados de su práctica y proponer la eliminación de los aspectos negativos que últimamente se le vienen asociando, dándole un nuevo enfoque en favor de recuperar la verdadera esencia del juego.

El deporte es un fenómeno social cada vez más incorporado al ámbito de lo cotidiano en la sociedad contemporánea, que afecta en gran medida al concepto de calidad de vida, se incorpora dentro del gran espectro del ocio como elemento catalizador de la salud física y psicológica del individuo y, cada vez más, se utiliza como producto, objeto de intercambio social y eje económico en muchos casos.

Los grupos de iguales en la adolescencia son vitales para aprender valores y actitudes éticas.

Profesor 18 (1792-1793) SIG

Participar y colaborar con los demás y eso le exige tomar actitudes hacia los demás de forma permanente, por lo que el grupo de iguales ayuda a formarse como personas.

Profesor 16 (1775-1777) SIG

Los medios de comunicación son difícilmente controlables y responden muchas veces a criterios puramente mercantilistas.
Profesor 18 (1787-1788) SMC

Los medios de comunicación deben estar controlados por la familia, pero aún así son también muy importante a la hora de transmitir valores.
Profesora 20 (1800-1801) SMC

El deporte permite, por medio de una actividad física más o menos sistemática, recuperar las posibilidades funcionales originales y jugar un papel profiláctico y terapéutico para prevenir y eliminar estados de fatiga o de agotamiento psíquico debido a tensiones repetidas (Cecchini, 1998).

Las demandas sociales obligan a las personas a que se integren en un contexto que exige dedicación y rendimiento. Como consecuencia de ello, el tiempo libre se ha convertido en una vía de realización que ayuda al individuo a desarrollarse social y personalmente.

Resumiendo podemos decir lo que sigue:

- ✚ El 68,1% del alumnado de manera global manifiesta que realiza actividades físico-deportivas en su tiempo libre que ha aprendido en las clases de Educación Física, por lo que destacamos que las clases de Educación Física son transmisoras de hábitos de realización de actividad física en el tiempo libre. Pero estos valores son diferentes al tener en cuenta el género del alumnado, así en la opción “*nada de acuerdo*” alcanzan valores del 18,1% de los chicos y el 32,3% de las chicas.
- ✚ El alumnado elige la salud como valor a conseguir. De manera global un 31% los chicos y un 22,2% las chicas. De la misma forma escogen otros valores relacionados con el componente social de la salud como el compañerismo, con un 34,7% de los chicos y un 41,7% de las chicas, o la colaboración/cooperación con un 14,9% de los chicos y un 18,4% de las chicas. Si atendemos al componente psicológico encontramos la respuesta positiva en el valor autoestima del 13,3% de los chicos y el 12% de las chicas.
- ✚ El profesorado de Educación Física y el profesorado universitario consideran que un objetivo prioritario a conseguir con su alumnado es la adquisición de hábitos y conductas saludables.
- ✚ El alumnado de género masculino manifiesta que *pertenece o ha pertenecido a un club/equipo* (en un 74,2%), y las chicas lo hacen o lo han hecho en un 39,8% de los casos.
- ✚ El 49,2% de los chicos que han respondido al cuestionario, manifiestan que *entrenan y participan en partidos más de “4 horas” a la semana en equipos deportivos*, mientras las chicas solo lo hacen en un 15,4%.

- ✚ El profesorado universitario experto y el profesorado de ESO, tienen claro que uno de sus objetivos fundamentales durante el transcurso de los estudios de formación inicial del profesorado de Educación Física y de sus clases de Educación Física, es tratar de fomentar al máximo hábitos y actitudes saludables, a través de la ocupación del tiempo libre con actividades físicas y deportivas.
- ✚ El alumnado encuestado asegura en un 56% de los chicos y un 38,7% de las chicas, que *les gustan que las actividades deportivas que les proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo.*
- ✚ El profesorado de ESO y el profesorado universitario estiman que la competición bien ejecutada, respetando las reglas, a los compañeros y adversarios es un buen medio para transmitir valores de esfuerzo, constancia, cooperación, afán de superación...
- ✚ El profesorado experto y el profesorado de Educación Física de ESO consideran que los agentes de socialización tienen una importancia capital en la adquisición de hábitos de ocupación del tiempo libre con actividades físico-deportivas, destacándose la influencia de la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación.

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 DEPORTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (Objetivos específicos asociados 5 y 6)

2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Analizar el tratamiento que se realiza en la Universidad y en los centros de ESO de los elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos de Juegos y Deportes como mediadores para la transmisión y adquisición de valores.

"El currículum puede definirse desde "camino de aprendizaje" hasta "el instrumento que transforma la enseñanza, guía al profesor y ofrece una retroalimentación y modificaciones al diseño original".
M. CASARINI (1999).

La educación, en tanto producto de la sociedad cambiante e histórico-culturalmente situada y dirigida al ser humano como ser social, erige ante sí retos sobre cómo prepararlo para la vida y cómo permitirle enfrentar los desafíos postmodernos en su integralidad. La educación es la vía para la formación paulatina de las nuevas generaciones para su auto transformación y la transformación de la sociedad.

La educación se da en un proceso de intercambio dentro de una actividad determinada, en este caso el proceso pedagógico, donde hay comunicación y el individuo asume, a partir de la socialización, determinados valores, determinadas conductas con respecto a su actividad, a su objeto, que es la realidad en la que se mueve, jerarquizando valores, transformando esa realidad y auto transformándose.

Franklin Bobbit definió el currículum de dos maneras: una, como el rango total de experiencias, dirigidas o no, comprometido en desarrollar habilidades del individuo, y la otra, como la serie de experiencias de entrenamiento conscientemente dirigidas que las escuelas emplean para completar y perfeccionar ese desarrollo, y es en este sentido en que los profesionales de la Pedagogía emplean el término. Sin embargo, Bobbit, que desarrolló las primeras concepciones de lo que debería ser un currículum en la metáfora de la escuela como una industria, fue traducido por Arrieta (1995), en una

definición de currículum como aquella serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que lo capaciten para decidir asuntos de la vida adulta (Angulo, 1994).

Ralph Tyler, quien ha jugado un papel importante en el desarrollo de la teoría curricular, escribió en 1949 que el currículum son todas las experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educacionales. Hilda Taba (1962) planteó que todos los currículum están compuestos de ciertos elementos. Usualmente contiene una declaración de metas y de objetivos específicos; indica alguna selección y organización del contenido; implica o manifiesta ciertos patrones de aprendizaje y enseñanza y finalmente incluye un programa de evaluación de los resultados (citado en Portuondo, 1997)

El encargo social que la sociedad deja en manos de las instituciones educativas es enorme, la formación del hombre para responder a las demandas de su tiempo es el quehacer de los profesionales de la educación.

La temática curricular constituye una de las problemáticas científicas actuales de mayor incidencia en la práctica educativa. El dominio de este tema es de interés no sólo para quienes elaboran, desde cualquiera de los criterios y niveles de elaboración, el currículum, sino también, y de manera muy especial, para quienes lo ejecutan (docentes y estudiantes), y participan activamente en su evaluación.

En la educación superior, dada la naturaleza de la misma, por ser promotora de cambios y transformaciones en el más amplio espectro educativo, y por el papel que históricamente ha desempeñado, de impulsora y guía de transformaciones educacionales y de investigaciones sociales, se acrecienta su importancia.

Los centros de educación superior tienen en sus manos un importante papel debido a que los estudiantes antes de vincularse a la actividad laboral terminan su formación de grado y postgrado en estas instituciones universitarias. La necesidad de dirigir con calidad la formación de profesionales universitarios de los diferentes niveles de la Educación Físicas constituye un problema que se plantea la institución escolar.

La formación integral de la personalidad del alumnado resulta una preocupación fundamental en nuestros días, la búsqueda de una educación

formativa y el dejar atrás concepciones sumativas y extremadamente cuantitativas en el proceso de enseñanza aprendizaje incluye sin lugar a dudas la problemática curricular, que es el centro de toda controversia en el ámbito educativo.

El análisis del currículum oculto, y otros muchos procesos e interacciones en la clase son fundamentales para comprender toda su complejidad en la institución educativa, por lo que pretendemos realizar reflexiones acerca del tema y dar una mirada al éste desde la dinámica del centro educativo y del salón de clases.

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.

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.

El profesorado de Educación Física en E.S.O. 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 ponernos la nota de Educación Física*.

De la misma forma, este objetivo ha buscado información de las respuestas expresadas por profesorado universitario experto, recogidas en el siguiente campo de las encuestas: *2. El proceso de enseñanza aprendizaje de actitudes en actitudes y valores a través de los contenidos de Juegos y Deportes.*

Así como las opiniones que provienen del grupo de discusión realizado con profesorado de E.S.O., de los centros de la comarca, situadas en el siguiente campo: *2. Estrategias y herramientas utilizadas por el profesorado para transmitir valores y actitudes.*

2.1.1.- Tratamiento que se realiza de los objetivos

Existe preocupación del profesorado por hacer partícipe al alumnado de los objetivos que se quieren conseguir en el proceso, concretados en cada clase. Así, de manera mayoritaria el profesorado universitario señala que los aspectos actitudinales son incorporados en los objetivos de sus programaciones didácticas.

Sí, posee objetivos actitudinales relacionados con la constancia en el estudio, el esfuerzo para superar los contenidos, el razonamiento científico y las explicaciones fundadas en el propio conocimiento adquirido
Profesor 17 (533-535) POB

Tareas de grupos para la consecución de objetivos, así como a través de la organización de actividades paralelas fuera del aula para fortalecer la autonomía, la responsabilidad, la colaboración y la solidaridad, entre otros.
Profesor 4 (688-690) POB

Sí, lo actitudinal siempre ha tenido espacio en mis programaciones.
Profesor 1 (474) POB

Sí que aparece en la programación anual (objetivos), aunque no siempre lo tengo explicitado en la planificación de mis sesiones.
Profesor 3 (486-487) POB

Por supuesto, no tiene sentido creer en ello y no tenerlo recogido en las intenciones educativas que pretendo llevar a cabo cada año con mi curso.
Profesor 5 (494-495) POB

Sí, como decía antes, para mí es el eje central.
Profesor 10 (512) POB

En nuestro caso es obligatorio su presencia en las guías docentes y proyectos de las asignaturas, incluso aparece un listado de valores de donde tenemos que seleccionar los que se van a trabajar.
Profesor 21 (549-551) POB

Otro grupo de profesores señala simplemente que “Sí” incorporan estos aspectos en sus programaciones anuales.

Si.

Profesores 4, 7, 11, 14, 16, 19 (488-530) POB

El alumnado coincide con la opinión de los expertos universitarios y son conscientes de los objetivos que se trabajan en las programaciones. Esta información la extraemos del análisis de los ítems del cuestionario en referencia a este aspecto. Podemos observar que la percepción positiva, con el valor más alto, de los chicos, es mayor (32,3%), que la percepción ofrecida por las chicas hacia la comprensión del objetivo fijado (20,7%). En la suma de los valores de las opciones “*positivas*” encontramos que los chicos las eligen en un 84,7%, mientras las chicas sólo lo hacen en un 76,7%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,013, no así en el caso de las diferencias por curso.

2.1.2.- Tratamiento que se realiza de los contenidos

En el elemento curricular de los contenidos y en referencia al ámbito que el profesorado universitario le concede más importancia, hay bastante dispersión en sus opiniones, primando parte del profesorado más a algún ámbito concreto del contenido: conceptual, procedimental o actitudinal.

2.1.2.1.- Prioridad e importancia en la transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Algunas opiniones demuestran el enfoque conceptual que se le da a los Juegos y Deportes en el ámbito universitario.

Proporcionalmente, primero a los conceptuales, algo menos a los procedimentales (aunque dependiendo del tema ésta relación puede invertirse) y después a los actitudinales.

Profesor 3 (572-574) CCO

Fundamentalmente a los conceptuales por la lógica interna de la materia que imparto, pero pretendo que implícitamente se transmitan actitudes.

Profesor 17 (628-629) CCO

En los programas de las asignaturas que imparto, suelo darle un porcentaje mayor a los aspectos conceptuales de conocer, diseñar, elaborar propuestas, reflexionar y analizar.

Profesora 6 (594-596) CCO

Conceptuales (trabajo con universitarios, aunque no estoy seguro de que esto sea excusa, así es la realidad)

Profesor 19 (636-637) CCO

En Educación Física los contenidos procedimentales siempre ocuparon un lugar relevante, por eso nos parece de gran interés el ver cómo de manera

ligeramente mayoritaria, el profesorado universitario se decanta por priorizar en sus enseñanzas el contenido procedimental, como puede comprobarse en las siguientes opiniones.

A los aspectos procedimentales.

Profesor 4, 7, 9, 11, (575-625) CPR

Procedimentales en primer lugar, actitudinales en segundo lugar y conceptuales en tercer lugar.

Profesor 18 (632-633) CPR

1º procedimentales y 2º actitudinales.

Profesor 13 (615) CPR

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).

Parte del profesorado prioriza los contenidos actitudinales sobre los otros ámbitos del contenido.

En mi opinión los actitudinales, luego los procedimentales y por último, los conceptuales.

Profesor 1 (561-562) CAC

Los actitudinales son casi la base de trabajo, sin olvidar los otros.

Profesor 16 (625) CAC

2.1.2.2.- Igual importancia a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para transmitir valores y actitudes

También se expresan opiniones por parte del profesorado experto universitario, en las que se resalta como se le da la misma importancia a los tres ámbitos del contenido.

En la universidad, la propuesta de evaluación incluye e integra los tres aspectos de forma más o menos homogénea.

Profesor 2 (568-569) ICO

A todos por igual en las clases teóricas y prácticas, pero en la evaluación tienen distinto peso.

Profesor 21 (643-644) ICO

Se requieren mutuamente, por lo que me decanto por una elevada y equilibrada exigencia en los tres

Profesor 14 (618-619) ICO

Siempre le he dado más importancia a lo actitudinal y procedimental, aunque he transmitido siempre lo conceptual de modo transversal.
Profesora 22 (645-646) ICO

Del cuestionario pasado al alumnado podemos observar la opinión que les merecen los contenidos trabajados en las programaciones. El alumnado no siente tener excesivas horas teóricas en el aula, puesto que un porcentaje mayoritario de éstos se muestra “*nada de acuerdo*” o “*casi nada de acuerdo*” a la cuestión sobre si se da demasiada teoría en clase de Educación Física.

En mayor porcentaje las chicas (31,6%), pero también los chicos (30,6%), responden “*totalmente de acuerdo*” al ítem que se refiere a los contenidos novedosos aprendidos sobre Juegos y Deportes en las clases de Educación Física, mostrando así una gran satisfacción. Satisfacción que también se da entre el alumnado de la comarca estudiada cuando responden al ítem sobre si su profesor/a de Educación Física da la información necesaria y de manera clara.

2.1.3.- Tratamiento que se realiza de la metodología

Torres Guerrero (2011) señala que entre las técnicas didácticas mas utilizadas para educar en valores a través de la practica deportiva encontramos los dilemas morales, autoconocimiento y clarificación de valores, comprensión crítica, habilidades sociales, resolución de conflictos, role-playing, el debate, la asamblea, el grupo de discusión, incidente crítico o registro anecdótico y el trabajo cooperativo.

Tanto de las encuestas con profesorado experto universitario, como del grupo de discusión con profesorado de Educación Física de la comarca extraemos la siguiente información.

2.1.3.1.- Teoría y práctica

El profesorado expresa opiniones relativas a que la formación que recibían era siempre teórica y nada práctica, más de manera conceptual, lo cual tampoco les ayudaría en su futura puesta en práctica de su labor como docentes.

Recuerdo, cómo se enseñaban estrategias de control, técnica del deporte en común. Hemos echado de menos muchas actuaciones más prácticas para que se nos quedara más claro.
Profesor 6 (054-056) EIA

A mí me han parecido pérdida de tiempo, por no poder aplicarlas en la realidad con mi alumnado, al ser poco prácticas. En la realidad no es fácil aplicarlas, la teoría queda muy bien.

Profesor 3 (104-106) EIA

A pesar de que el profesorado del Grupo de Discusión considera haber tenido una formación universitaria muy teórica, el trabajo que realiza transmite lo contrario, es decir, vemos que el alumnado encuestado considera que no siente tener excesivas horas teóricas en el aula, puesto que un porcentaje mayoritario de éstos se muestra *“nada de acuerdo”* o *“casi nada de acuerdo”* a la cuestión sobre si se da demasiada teoría en clase de Educación Física. Esto viene a decirnos que, tienen una percepción de la materia eminentemente práctica.

Sobre si las explicaciones del profesor/a son claras y ayudan a aprender, la respuesta de alumnos y alumnas encuestados nos dice que el grupo de los chicos manifiesta mayor conformidad con lo planteado en este ítem que el de las chicas, ya que un 41,5% de los mismos se inclinan por la opción de respuesta *“totalmente de acuerdo”* y un 33,5% por *“bastante de acuerdo”* frente al 34,6% y 29,7% de las chicas que se decantan por una y otra respuesta respectivamente. En cualquier caso, observamos que la mayoría están de acuerdo en recibir unas explicaciones claras y útiles.

En el ítem III.49, también se constata, según nuestros resultados, que la gran mayoría del alumnado considera que su profesorado explica la materia de forma clara y que lo entienden. Y mejor aún, aunque ligeramente, en 4º ESO.

Sobre la adecuación de las sesiones de Educación Física a la diversidad de niveles de competencia del alumnado, los resultados del cuestionario dejan claro que en el grupo de los chicos encontramos una frecuencia acumulada de alternativas positivas de respuesta del 80,2% y en las chicas un porcentaje sensiblemente inferior del 81,1%. Por el contrario, únicamente el 6,4% de los chicos y el 5,6% de las chicas se decantan por las alternativas negativas de respuesta *“nada de acuerdo”* y *“casi nada de acuerdo”*.

2.1.3.2.- Técnicas, estrategias y herramientas utilizadas en la transmisión de valores y actitudes éticas

Mayoritariamente el profesorado del grupo de discusión manifiesta que recibieron escasas enseñanzas específicas sobre el conocimiento de estrategias y técnicas para transmitir valores y actitudes éticas a su futuro alumnado.

En mi caso no hubo ninguna transmisión de estrategias, pero en principio hacían hincapié en técnica, en cómo controlar a un grupo en cualquier tipo de deporte, pero básicamente iba incluido en el propio valor que transmitía ese deporte en concreto

Profesor 2 (045-048) ECO

Yo recuerdo a uno de mis profesores que lo enfocaba al rendimiento, aunque mi fin era ser profesora de Secundaria. Llegó y dijo, poner a los niños a hacer actividades analíticas de toques de dedos y antebrazos contra la pared y luego los ponéis a hacer lo que estoy haciendo yo con vosotros...y esa era una manera de enseñar rendimiento pero también estrategias.

Profesora 5. (077-081) ECO

La verdad es que no recuerdo haber recibido ninguna información sobre herramientas o modelos de cómo transmitir valores. Pensar que en aquel tiempo se consideraba que la practica deportiva por sí misma ya generaba valores.

Profesora 8 (074-077) ECO

También expresan la escasez de las estrategias y técnicas que aprendieron durante su formación inicial, expresándose opiniones de las que deducimos que fundamentalmente se referían a estrategias de clarificación de valores y estrategias de trabajo en grupo cooperativo, reflexión en la acción e indagación crítica. Así lo expresa el profesorado.

Hacíamos muchas reflexiones y tratábamos de realizar ciertas críticas sobre noticias o incluso sobre la manera de afrontar las clases. Aunque no de manera concreta se nos decía para qué cosa o para qué otra podíamos utilizarla. Pero a la larga comprendes que en definitiva eran estrategias que puedes emplear para transmitir cualquier ámbito del contenido.

Profesora 8 (067-070)

Yo creo que estrategias no creo que se utilizaran, pero sí implícitamente las daban y cada uno de nosotros intentábamos interpretar por nosotros mismos, pero no específicamente estrategias y herramientas de valores. Era más la experiencia diaria la que nos aportó.

Profesora 1(063-066) EIA

Todos evaluamos y nos formamos a partir de lo que vamos viendo. Y de lo que hemos vivido, cogemos estrategias de nuestros profesores. Cada profesor de un centro, lo aplica y todas pueden ser válidas.

Profesor 7 (215-217) EIA

2.1.3.2.1.- Modelado

A pesar de la información extraída en el Grupo de Discusión expuesta en el párrafo anterior, el profesorado experto universitario nos responde en las encuestas que una de las grandes aspiraciones del profesorado universitario 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 ve y el profesorado en todo momento es y debe ser un referente para sus alumnos/as.

En mi opinión, la estrategia más importante y que más influencia tiene es que el docente muestre y demuestre los valores. Es mucho más importante que el profesor trate con igualdad a sus alumnos, por ejemplo a que exija que sus alumnos lo hagan. El aprendizaje por "modelamiento" es muy importante.

Profesor 1 (654-658) MOD

Intento tenerlos siempre presentes tanto en lo que digo como en lo que hago, de modo que tengan un referente de algunas pautas para llevarlo a cabo.

Profesor 3 (683-685) MOD

La principal es el modelado

Profesora 20 (765) MOD

Dar ejemplo dentro y fuera de las clases.

Profesor 21 (774) MOD

El profesorado del Grupo de Discusión, como modelo de rol, se hace patente en algunas de las opiniones expresadas:

A mí lo que mejor me ha servido es el modelado. Si yo no quiero que hagan una cosa, el primero que no debo de hacerla soy yo. Te obliga a tener una forma de vida interesante. Si les intentas adquirir el valor de la salud, el tabaco....yo en lugares donde trabajo intento dar ejemplo.

Profesor 7 (163-166) MOD

El modelado funciona, porque el alumno comprueba que es posible llevar un modelo de vida acorde con lo que se explica a nivel teórico. Me quedo con lo que haces más que con lo que dices.

Profesora 8 (167-169) MOD

2.1.3.2.2.- Refuerzo

Otra técnica podría ser lo que llamamos *refuerzo* y que hace referencia a todo ese estímulo que hace que la conducta que lo ha provocado aumente. Un refuerzo positivo es ese estímulo que aumenta nuestra conducta porque al hacerla recibimos algo que nos gusta. Es un refuerzo positivo manifestarles lo que está bien hecho. Es una técnica utilizada por el profesorado experto universitario.

El refuerzo tanto verbal como no verbal (sobre todo hacia la autoconfianza) son algunas de las estrategias y recursos que solemos utilizar.

Profesor 5 (701-703) REF

En gran medida trato de transmitir actitudes y valores intentando dar ejemplo, también siendo coherente, valorando el esfuerzo durante el proceso.

Profesora 6 (706-708) REF

Refuerzo positivo.

Profesor 19 (763) REF

El uso del feedback positivo constante hacia sus trabajos y actitudes, etc.
Profesora 20 (766-767) REF

El profesorado del Grupo de Discusión también hace uso del refuerzo como técnica, como podemos observar en las siguientes intervenciones durante la discusión.

.....y también me ha servido el refuerzo...
Profesor 7 (163) REF

...y utilizo a nivel actitudinal refuerzos, aversivos, que vean las consecuencias al ir en contra de las normas de convivencia de nuestra aula.
Profesora 5 (155-157) REF

El reforzar conductas positivas, y minimizar respuestas negativas. Es curioso lo bien que funciona el utilizar "motes positivos" en vez de los negativos.
Profesor 7 (167-169) REF

2.1.3.2.3.- Implicación del profesorado y del alumnado

El profesorado experto, no duda de su importante labor y la necesidad de *implicarse* al máximo posible en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tratando de acceder a información sobre los alumnos y tratándolos de manera personalizada e individualizada (por ejemplo, dirigiéndome a ellos por su nombre).
Profesor 6 (709-710) IPR

Implicándome en todas las tareas que planteo al alumnado, con una participación lo más activa posible.
Profesora 20 (773-774) IPR

De la importancia de implicarse como docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje también son partícipes los profesores del grupo de discusión. Aunque también hacen hincapié en la necesidad de un protagonismo que debe ser patente por parte del alumnado. El profesorado ha de estimular, sugerir, orientar, controlar el riesgo, aportar ideas y posibilidades, etc...., pero el alumnado ha de saber ser el protagonista de su propia acción motriz. Para conseguir esta autonomía se hace preciso que en las situaciones pedagógicas que se diseñen y lleven a cabo, los participantes tengan protagonismo, en el mantenimiento del juego, en la elección y organización de los equipos, en la organización y el desarrollo de las competiciones, así como en la selección y mantenimiento del material de juego. Así, se manifiesta en el Grupo de Discusión.

Yo, básicamente, intento fomentar la participación, por medio de pequeñas reglas, que se motiven, utilizando estilos de enseñanza en función de la dificultad que tengan cada uno de mis grupos.
Profesor 2 (125-127) IMP.

Intento motivar cada día al alumnado en cada actividad que realizan, creo que la motivación es la mejor estrategia para que el alumnado disfrute con lo que hace y vivencie los aspectos positivos que se derivan de las actividades.

Profesora 8 (128-130) IPM

Corroboran la necesidad de implicación del alumnado algunos de los profesores universitarios encuestados.

Luego para aplicar con el alumnado me parece importante implicarle al máximo.

Profesor 1 (659-660) IAL

Así como a través de la organización de actividades paralelas fuera del aula para fortalecer la autonomía, la responsabilidad, la colaboración y la solidaridad, entre otros.

Profesor 4 (691-694) IAL

2.1.3.2.4.- Trabajo en grupo cooperativo

Como se muestra a continuación, una gran parte del profesorado universitario que respondió en las encuestas lo lleva a cabo habitualmente en sus clases.

También con actividades transversales (metodología indagativa, juegos, tareas cooperativas...).

Profesor 1 (661-662) TGC

Como tareas cooperativas, tareas de grupos para la consecución de objetivos.

Profesor 4 (689-690) TGC

Acciones y actividades que conlleven relacionarse y trabajo en grupo.

Profesor 16 (753) TGC

Rajadel (1995), considera que en el trabajo en grupos cooperativos, los medios y 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.

Fomentar trabajo en grupos, ...

Profesor 18 (760) TGC

Dinámicas de grupo, trabajo en equipo.

Profesor 19 (763) TGC

Evaluación conjunta de las actividades, puesta en común de los trabajos.

Profesora 19 (767) TGC

Trabajo en grupo, aprendizaje cooperativo.

Profesora 22 (780) TGC

El trabajo en grupo ha evolucionado al aprendizaje cooperativo, es decir, un grupo de alumnos y alumnas trabajan en equipo y el resultado de este trabajo debe reflejar que todos y cada uno de ellos y ellas hayan aportado información de igual manera. El profesorado de los centros educativos debe orientar a que alumnos y alumnas adquieran destrezas sociales cooperativas que lleven como resultado trabajar en grupo. Así lo deja ver en sus comentarios aportados durante el Grupo de Discusión.

....porque los niños te piden resultados, competitividad y competición, se motivan... Yo utilizo instrucción directa, indagación en aprendizaje de procedimientos

Profesora 5 (153-155) TGR.

Una buena estrategia en clase para mejorar relaciones entre niños y niñas, es que interactúen juntos una parte de la clase y que luego también trabajen un rato por separado para hacerles disfrutar de ese deporte.

Profesor 3 (483-486) TGR

2.1.3.2.5.- Motivación y participación

De forma mayoritaria, el profesorado universitario, se muestra optimista con el clima de sus clases impartiendo, especialmente el bloque de contenidos de Juegos y Deportes.

El clima es distendido, agradable, alegre, de disfrute y satisfacción, y con suficiente motivación en su realización.

Profesor 4 (943-944) CJD

En general es un clima de disposición hacia la práctica y la participación, motivante, agradable.

Profesor 5 (945-946) CJD

El clima de la clase es bueno. Se motivan mucho con los deportes colectivos.

Profesor 11 (966-967) CJD

El clima suele ser bueno, ya que la actividad física y el juego suele ser motivadores por sí mismos.

Profesor 13 (970-971) CJD

El profesorado universitario considera que en sus clases los niveles de motivación en el contenido mencionado son muy altos.

Las sesiones son planteadas buscando la máxima participación y motivación del alumnado. Los estudiantes universitarios colaboran muchísimo en este sentido, y a final de curso en la evaluación cualitativa que realizamos valoran muy positivamente el desarrollo de la asignatura.

Profesor 2 (919-922) MJD

En cuanto a la realización de Juegos y Deportes, sí que se motivan, especialmente cuanto más se aproximan al juego real y se sienten competentes en él.

Profesor 3 (939-941) MJD

La motivación en las actividades es siempre mi primera acción sobre los alumnos. Pienso que sin la motivación no se puede ejercitar de forma atractiva los valores en los deportes, ya que los alumnos se sentirían más incómodos.

Profesor 16 (985-988) MJD

Es mi principal objetivo motivar a los estudiantes mediante el planteamiento de cuestiones que deben razonar desde el punto de vista de la mecánica.

Profesor 17 (991-992) MJD

En el mismo sentido, el principal objetivo, para algunos de los profesores del Grupo de Discusión, es el conseguir que su alumnado se motive en las tareas que se les plantean y que participen relacionándose unos con otros disfrutando de dichos aprendizajes.

No existe un patrón a seguir que funcione, si no intento a nivel actitudinal que se relacionen todos con todos independientemente del sexo, raza, sin discriminación, que no haya tanto objetivo de resultado, inculcando el respeto, la ayuda y sin una estrategia clara y según la situación que se da. Voy improvisando.

Profesor 3 (134-138) IMP.

2.1.4.- Evaluación

2.1.4.1.- Presencia de los aspectos actitudinales en los criterios de evaluación

La gran mayoría del profesorado universitario, es rotundo en su afirmación de tratar aspectos actitudinales en sus criterios de evaluación, dejando claro a su alumnado qué aspectos son en los más relevantes a la hora de evaluarlos y calificarlos.

Valoro la autonomía, la creatividad, el trabajo en equipo, la capacidad de buscar información. Todos parten con las mismas oportunidades (igualdad). Ofrezco 3 opciones de evaluación con mucho margen de trabajo voluntario (libertad).

Profesor 1 (793-796) PEV

Entre un 10-15% de la calificación corresponde a este ámbito, incluyendo en el mismo la asistencia a clase, participación, implicación, colaboración en el desarrollo de la sesión. Lo evalúo mediante la observación y registro en listas de control.

Profesora 6 (832-835) PEV

De forma explícita está en los criterios de evaluación, aunque luego debe hacerse una interpretación de lo sucedido en el aula para su ponderación en la evaluación.

Profesor 7 (837-839) PEV

Sí siempre, considero más importante las actitudes éticas que el propio contenido conceptual o procedimental.

Profesor 10 (849-850) PEV

Le doy suma importancia al apartado actitudinal que evalúo de forma explícita y clara, creando unos materiales curriculares específicos para trabajarlos y después para evaluarlos por medio de autoevaluaciones, heteroevaluaciones, cuestionario y entrevistas individuales, además de cumplimentar una serie de materiales curriculares propuestos en el libro del alumno gran base actitudinal para el trabajo ordinario en clase.

Profesor 12 (859-865) PEV

Sí a las dos, tiene claro que la actitud en clase es fundamental para aprobar, además constantemente hacemos referencia a esas actitudes tan importantes que podemos trabajar desde los deportes. Específicamente hay casi un 50% dedicado en la calificación a las actitudes

Profesora 20 (894-897) PEV

Sí, teniéndolos presentes en las calificaciones con un 60% de la nota sobre actitudes y valores previamente codificados. Los contenidos conceptuales tienen un valor del 40% de la calificación.

Profesor 21 (901-903) PEV

2.1.4.2.- Ausencia en los criterios de evaluación

Sólo una minoría del profesorado encuestado reconoce no incluir éste apartado en sus criterios de evaluación, haciéndolo algunos de ellos de forma complementaria.

No.

Profesor 13 (867) AEV

No. El sistema de evaluación implica la asunción de unos valores determinados.

Profesor 14 (868-869) AEV

No. Los evalúo de manera complementaria.

Profesor 18 (888) AEV

Sobre si los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y poner la nota de Educación Física, en los resultados del cuestionario pasado al alumnado observamos que los chicos seleccionan la opción “*totalmente de acuerdo*” en un 30,2%, siendo la opción con mayor índice de selección por parte de ellos, seguida a continuación de la opción “*bastante de acuerdo*” con un 28,6%. En el caso de las chicas, el mayor porcentaje se produce para la opción “*bastante de acuerdo*” con un 28,2%, seguida de la opción “*totalmente de acuerdo*” con un 25,2%.

Resumiendo diremos que:

- ✚ La preocupación del profesorado universitario por hacer partícipes a los alumnos y alumnas de los objetivos que se trabajan, es respondida positivamente con los resultados del cuestionario donde se dice que tanto chicos como chicas son conscientes de los objetivos trabajados en las programaciones.
- ✚ El profesorado universitario encuestado aporta diversidad de opiniones sobre la importancia de trabajar prioritariamente unos contenidos sobre otros (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Algunos piensan que la virtud está en buscar el equilibrio entre el trabajo de los tres tipos de contenidos.
- ✚ El alumnado considera que no hay excesiva teoría y que los contenidos trabajados, especialmente en cuanto a Juegos y Deportes, son muy novedosos y desconocidos para ellos. El profesorado de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria, 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 los centros educativos dice no haber tenido una formación inicial que aporte estrategias y técnicas sobre cómo enseñar y transmitir valores al alumnado.
- ✚ Existe acuerdo entre el profesorado universitario y de ESO, cuando hablamos de técnicas para la transmisión de valores éticos. Todos dicen trabajar el modelado, el refuerzo, la motivación, el trabajo en grupo cooperativo,... y así lo percibe también el alumnado sintiéndose muy motivado especialmente con el bloque de contenidos sobre juegos y deportes.
- ✚ El profesorado de Educación Física en ESO, 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 la comarca estudiada.
- ✚ 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.
- El profesorado universitario opina mayoritariamente que las actitudes sí están y deben estar presentes en la evaluación de la materia y sus contenidos, tanto conceptuales, como procedimentales o actitudinales. Sin embargo, la mayoría del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria 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 Deportes, 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).

La educación es un proceso de enseñanza- aprendizaje que dura toda la vida, formando parte de ésta la escuela, el hogar y la comunidad. En este sentido López y González (2001) plantean *“La clase de Educación Física juega un papel determinante para que el alumnado se motive y participe de forma activa en la toma de decisiones respecto a su aprendizaje, la relación alumno-docente debe ser del tipo sujeto- sujeto, mediada siempre por un buen proceso comunicativo, donde predominen las tareas significativas fundamentalmente mediante formas de juego; los estilos de enseñanza deben favorecer la socialización, la independencia y la creatividad donde se le ofrezca participación al alumno en los procesos de evaluación; en fin, la clase se concibe como una unidad que responde a un enfoque integral- físico- educativo”.*

En el desarrollo de nuestra materia (en el patio o en el gimnasio), las interacciones que se producen, tanto motrices como socioafectivas, son mucho mayores que las que se pueden encontrar en cualquier otra materia. Esto produce un efecto doble y perverso, ya que por un lado da la oportunidad a los alumnos/as de enfrentarse a sus miedos y competencias y compararse con el resto de compañeros/as fomentando diversos valores, o por el contrario, haciendo que afloren las más negativas conductas referidas a intolerancia o irresponsabilidad (Sánchez, 2002).

Siguiendo algunos estudios sobre intereses y actitudes hacia la Educación Física (Moreno y cols., 1996; Sánchez Bañuelos, 1996; Torre, 1997; García Montes, 1997; Casimiro, 1999), para el alumnado, las actividades realizadas en las clases de Educación Física resumen básicamente lo que para

ellos es la asignatura. Las vivencias específicas que suponen dichas clases dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado, y ésta valoración, en conjunto, va conformando actitudes más o menos positivas, actitudes que pueden a su vez generar hábitos de práctica de ejercicio físico, o por el contrario, no dejarán más huella que la del recuerdo de la etapa escolar en la que se realizaron.

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.

En este objetivo hemos pretendido comprobar la valoración que realiza el alumnado y el profesorado sobre el clima y motivación en las clases de Educación Física, y especialmente en las prácticas del bloque de contenidos de Juegos y Deportes.

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 Instituto*; 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 Instituto*.

De la misma manera aportan información importante a este objetivo las respuestas a las preguntas formuladas al profesorado de Educación Física de Educación Secundaria participante en el grupo de discusión, *¿Cómo creéis que es el clima de clase en Educación Física al impartir el núcleo de juegos y deportes, así como la motivación del alumnado hacia éstos contenidos?*

Igualmente, aportan información las respuestas a la pregunta formulada en las encuestas al profesorado universitario: *¿Cómo es el clima de tus clases al impartir los contenidos de juegos o deportes?* , *¿Se motiva el alumnado en la realización de estas actividades?* *¿Qué déficit a nivel actitudinal, de comportamiento o de dedicación encuentras en el alumnado actual de Secundaria?* *¿Se muestran tolerantes?*, *¿discriminan por razón de género o habilidad?* *¿Y en tu alumnado universitario?*

2.2.1.- El clima de clase

A continuación, nos centraremos en la integración metodológica de éste objetivo, en el clima de clase, como el ambiente educativo que rodea al alumnado, al profesorado al desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje y a las relaciones de afectividad o de rechazo que se generan entre los miembros del grupo; de ello dependerá el estilo de relaciones sociales que se establecen entre ellos, el sistema de toma de decisiones, la comunicación, las normas, las funciones y los roles asumidos por cada persona o por cada colectivo.

Por las afirmaciones del alumnado, se considera que las actividades de clase ayudan a mejorar las relaciones afectivas y actitud hacia los compañeros de clase.

Así, en las respuestas 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*, alrededor del 80%, del alumnado, tanto de 3º como de 4º de ESO e independientemente del género, manifiestan estar de acuerdo, aunque sea en alguna medida, que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima y buena convivencia con los compañeros/as, llegando hasta un 88,4% en el grupo de las chicas de 3º. El 60,1% de los chicos y el 61,6% de las chicas afirman estar *“totalmente”* o *“bastante de acuerdo”*.

El profesorado de Educación Física de los centros educativos del alumnado encuestado, a las preguntas planteadas en el Grupo de Discusión, consideran que en sus clases el clima es bueno.

Este bloque de juegos y deportes, en general, produce un buen clima de clase.

Profesora 1 (497-498) CCL.

En general el clima de la clase práctica es bueno, aunque siempre hay algunos que quieren ser más protagonistas de la cuenta, y no se portan como es debido, pero los juegos y los deportes les gustan a la mayoría y se implican bastante.

Profesora 8 (512-514) CCL

Las opiniones del profesorado experto corroboran las respuestas del alumnado en sus cuestionarios y las opiniones del profesorado de Educación Física. Por ello, se manifiestan de forma optimista, afirmando que el clima de sus clases es muy bueno, con un alumnado con ganas de participar.

En general es un clima de disposición hacia la práctica y la participación, motivante, agradable.

Profesor 5 (945-946) CJD

El clima de la clase es bueno. Se motivan mucho con los deportes colectivos

Profesor 11 (966-967) CJD

El clima en la universidad es estupendo.

Profesora 22 (1012) CJD

Del análisis de las informaciones obtenidas por las diferentes técnicas de producción de información, interpretamos que tanto el alumnado, como 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 Juegos y Deportes.

2.2.2.- Relaciones profesorado- alumnado

El clima que se genera en la clase depende del profesorado va a ser fundamental para conseguir la motivación del alumnado. Si el ambiente es relajado y distendido, los chicos/as tendrán una actitud más positiva que en un clima tenso y estricto (Hernández, 1990).

Como bien afirmaba Ballenato (2008), *“Probablemente, uno de los mayores premios que se pueden dar a una conducta es prestarle atención. Los niños/as reciben atención cuando se está con ellos, se les mira a los ojos o se pronuncia su nombre. Incluso cuando se les riñe”*.

En las respuestas del alumnado, tanto a los ítems 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*; 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 Instituto*, nos parece de gran interés, la

buenas relaciones profesorado- alumnos, ya que un 40% de chicos y chicas sienten que les prestan bastante atención respondiendo la alternativa *“bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo”*, apreciándose como las opciones de respuesta negativas (*“totalmente en desacuerdo”* y *“casi nada de acuerdo”*) representan porcentajes bajos de la muestra encuestada (menos del 6%).

Más del 80% está de acuerdo de alguna manera, en que su relación y comunicación con sus profesores/as de la asignatura de Educación Física es buena y fluida, aspecto que consideramos fundamental para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de la clase.

Donde no coincide el alumnado es en tener una cercanía mayor con el profesorado de Educación con respecto al resto de profesores, ya que los chicos demuestran mantener una mejor relación con el profesorado de Educación Física (*el 25,8% está “totalmente de acuerdo”*) que las chicas (*donde el 27,1% está “poco de acuerdo”*). En nuestra opinión, puede estar motivado por la propia dinámica de las sesiones a través del movimiento, algo que algunas chicas rechazan por considerar algunos contenidos de “chicos”.

Por tanto, son más los chicos que chicas que ven al profesorado de Educación Física como una persona cercana, que se preocupa por ellos, que les presta atención en sus clases y a la que poder recurrir en todo momento.

El profesorado participante en el grupo de discusión, también es consciente de la gran influencia del profesorado en sus alumnos/as:

El clima de la clase es bueno. Muchos alumnos son receptivos y exigentes en función de sus experiencias previas con otro profesor y esa pasividad la muestran cuando alguien no ha conseguido “engancharlos”. De primeras, expectantes.

Profesor 3 (508-511) CCL

El profesorado universitario, aduce a la mejora de la relación profesorado-alumnado, la mejora del clima en clase a lo largo del curso.

La relación profesor-alumnado evoluciona a lo largo del curso desde un modelo más directivo a otro dialogante. Ello es posible porque el alumnado suele responder adecuadamente a las normas y reglas que se establecen, lo cual favorece un adecuado nivel de control, posibilitando la evolución hacia modelos de mayor autonomía. A medida que se produce esta evolución la comunicación se hace más espontánea y participativa, lo cual propicia un mejor clima.

Profesor 3 (932-938) CJD

Por tanto, tal y como afirma Collado (2005), *“el 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”*.

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 el ítem II.10. *Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as*, se muestra como la mayoría contesta favorablemente, siendo las respuestas que mayor intensidad presentan las alternativas positivas (*“algo, bastante y totalmente de acuerdo”*) con más del 80% de chicos y chicas, siendo las respuestas negativas solo un 5%. Tanto chicos como chicas coinciden en el hecho de que las clases de Educación Física les ayudan a relacionarse con sus compañeros, siendo ésta precisamente una de las funciones atribuidas a esta asignatura

En el ítem III.48. *La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as*, se constata como un 60% de alumnado tanto de 3º como de 4º de ESO, comparte *“totalmente”* o *“bastante”* la afirmación. En cambio, son muy pocos alumnos los que están *“totalmente en desacuerdo”* o *“casi nada de acuerdo”* con que la práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as (menos de un 8% en todos los grupos encuestados). Al establecer comparaciones por género comprobamos que las chicas se muestran ligeramente más de acuerdo con dicha afirmación.

Los profesores/as de Educación física señalan:

En general el clima de la clase práctica es bueno, aunque siempre hay algunos que quieren ser más protagonistas de la cuenta, y no se portan como es debido, pero los juegos y los deportes les gustan a la mayoría y se implican bastante.

Profesora 8 (512-514) CCL

El profesorado universitario manifiesta las buenas relaciones entre compañeros en sus clases de Juegos y Deportes:

Los alumnos son participativos y suelen mostrar buenas relaciones entre compañeros. Suelen manifestar interacciones marcadas y estables en grupos no muy numerosos. Estos grupos mantienen pocas interacciones espontáneas con el resto de grupos, si bien, no suele ser por conflictos sino por afinidades. El clima suele ser relajado y motivante.

Profesor 3 (927-931) CJD

Por tanto, se nos muestra claramente como el alumnado percibe que las clases de Educación Física tienen un alto componente socializador, y el profesorado es consciente que las propuestas metodológicas adecuadas influyen en la mejora de las relaciones.

2.2.4.- La motivación del alumnado en clase de Educación Física

El desarrollo de una motivación positiva hacia la Educación Física y el ejercicio físico, debe ser uno de los objetivos más importantes de los programas de Educación Física escolares, tanto de Primaria como de Secundaria, pues así facilitaremos la probabilidad de que los niños y adolescentes adopten y mantengan un estilo de vida activo (Moreno y Hellín, 1992).

Tras las diversas investigaciones sobre éste tema, en la década de los 90, García Ferrando (1993), manifestó que las clases de Educación Física, para una gran mayoría de escolares, no resultaban divertidas y no suponían un elemento que les motivara hacia la práctica de actividad física en su tiempo de ocio. Parecidos resultados obtuvo Sánchez Bañuelos (1994), con opiniones poco satisfactorias sobre las clases de Educación Física. Pero en los últimos años la opinión del alumnado ha ido cambiando. Casimiro (1999) así como Cervelló y Santos-Rosa (2000) encuentran que la asignatura les gusta más, le dan más importancia que al resto de asignaturas, está mejor valorada por estudiantes de Primaria y Secundaria y más entre los chicos que entre las chicas.

En tal sentido, resulta decisivo que las clases se desarrollen en un ambiente favorable y ameno, para que el alumnado se desenvuelva tanto física como mentalmente y se sientan motivados; sobre esto, Moreno (1999) plantea: *“El alumno motivado se manifiesta en el grupo clase por diferentes conductas: es activo, se agota, atiende a las explicaciones, e incluso las cuestiona, ayuda a los compañeros, quiere hacer más, adelantarse a su turno, está alegre, se interesa por su actuación, repite sus ejercicios y se entrena fuera del curso”*. En pocas palabras, siente placer, deseo de ejercitarse y aprender en Educación Física.

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.

Le planteamos al alumnado en el ítem *II.1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gustan*, llamando la atención, la diferencia de interés por los juegos y deportes en las clases de Educación física por parte de los chicos, entre 3º y 4º de ESO. Mientras en 3º ESO, el 33,1% de los chicos, está *“totalmente de acuerdo”*, solo el 10,1% lo está en 4º de ESO.

Aún así, podemos interpretar el alto grado de aceptación que tienen los contenidos impartidos en la asignatura de Educación Física entre el colectivo encuestado, puesto que 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.

Así en el ítem *III.46. Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis*, se da una gran diversidad de respuestas, aunque prevalece una ligera tendencia a estar de acuerdo con la afirmación, siendo las opciones más elegidas los valores estar *“bastante”* o *“algo de acuerdo”*. En cuanto al análisis por género, comprobamos que los chicos se muestran ligeramente más de acuerdo que las chicas no sólo a nivel general sino también si consideramos el nivel educativo que cursan, con una leve mayor motivación en 3º que en 4º ESO. Por tanto, el alumnado tanto masculino como femenino de la muestra se divierte en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis, en mayor medida los chicos que las chicas.

El profesorado es la pieza clave en un sistema escolar y en cualquier Reforma Educativa ya que es quien filtra, con su personalidad y su profesionalidad, el conjunto de influencias que reciben alumnos y alumnas en el aula. La actitud que los docentes mantengan durante las clases tienen una gran influencia en la motivación del alumnado (Bernardo, 1991).

Así, en el *III.51. Propone actividades que te motivan, te gustan y divierten*; si lo analizamos por género, comprobamos como en la suma de las opciones *“positivas”* los chicos obtienen un valor del 81,0% y las chicas un

79,7%. Y solo un 3 % de las chicas opina negativamente. Podemos interpretar, por tanto, que las actividades programadas e impartidas por el profesorado de Educación Física, producen la motivación suficiente en el alumnado para adherirse a la práctica físico-deportiva.

Según el profesorado de Educación Física de los centros a los que corresponden éstos alumnos/as, su alumnado se encuentra motivado ante aquello que se le presenta.

En general, hay motivación.

Profesora 5 (517) AMJ

Ellos están expectantes a ver que les vas a dar en clase.

Profesor 6 (492) AMJ

Para el profesorado experto, no hay duda de la excelente motivación que presenta su asignatura.

Las sesiones son planteadas buscando la máxima participación y motivación del alumnado. Los estudiantes universitarios colaboran muchísimo en este sentido, y a final de curso en la evaluación cualitativa que realizamos valoran muy positivamente el desarrollo de la asignatura.

Profesor 2 (919-922) MJD

...y el alumnado en general está motivado al encontrar un sentido más allá del mero contenido a trabajar.

Profesor 5 (947-948) MJD

Es mi principal objetivo motivar a los estudiantes mediante el planteamiento de cuestiones que deben razonar desde el punto de vista de la mecánica

Profesor 17 (991-992) MJD

Podemos concluir, afirmando que al alumnado le gustan las clases de Educación Física, independientemente del contenido trabajado, y el profesorado se muestra satisfecho de la respuesta de sus discentes en sus clases.

2.2.5.- La Motivación del alumnado hacia la práctica de juegos y deportes junto con sus preferencias

El placer intrínseco es un motivo fundamental para participar en el deporte. El desarrollo lúdico de las actividades, es por sí mismo el objetivo y la recompensa, suscitando en el sujeto sentimientos de competencia y autorrealización. Fomentar la motivación intrínseca en los niños y jóvenes que practican deporte, consigue que su participación constituya una experiencia positiva y se evite el abandono y sus consecuencias (Posadas, 2009).

Los mejores predictores de la diversión son el estado emocional tras la actividad, la calidad del juego y el desafío que éste implica (Torres Guerrero, 2005).

Profundizando en los motivos por los que se practica deporte, Casimiro (1999) destaca, entre otros: la necesidad de sentirse competente en un determinado comportamiento, la necesidad de afiliación, 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.

En el ítem III.39. Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto, las opciones que muestran una aceptación de dichos juegos “(me gusta algo, bastante y mucho)” llegan a sumar en torno al 70% de la muestra objeto de estudio. Siendo incluso mayor porcentaje en el sexo femenino (76,3%), lo que nos lleva a interpretar que al alumnado de la comarca de Estepa, les gustan los Juegos y Deportes que aprenden en el Instituto.

Los profesores de Educación Física participantes señalan que los alumnos y alumnas están motivados por los Juegos y Deportes, como lo reflejan las siguientes opiniones:

Yo creo que lo importante es que sea un deporte jugado. Si se juega con mucho material alternativo, inventar juegos, eso les motiva mucho.

Profesor 2 (504-506) AMJ

El bloque de Juegos y Deportes motiva a los alumnos. A unos más otros menos, pero en general, les ayuda hacia la asignatura y si nosotros le hacemos ver ese deporte lúdicamente, se los hacemos ver divertidos. Los chicos suelen estar más motivados por unos contenidos y las chicas a veces por otros. Hay algunos que se van contentos de haber aprendido un deporte nuevo, que no han hecho en su vida, diferente al tradicional de toda la vida.

Profesora 1 (498-502) AMJ.

También el profesorado experto manifiesta el elevado nivel de motivación en las clases de juegos y deportes:

En cuanto a la realización de juegos y deportes, sí que se motivan, especialmente cuanto más se aproximan al juego real y se sienten competentes en él.

Profesor 3 (939-941) MJD

Este es uno de los contenidos más motivantes con los que cuenta la Educación Física, y por supuesto en mis clases hay una motivación especial también.

Profesor 12 (970-972) MJD

El alumnado está muy motivado en general, a veces la competición crea chispas, pero nos sirve trabajar y replantearnos todos los contenidos de valores y actitudes.

Profesora 20 (1003-1005) MJD

Las opiniones del profesorado coinciden con la afirmación de Knapp (1981) que manifestaba *“que la motivación es el factor más importante para la adquisición de una habilidad motriz”*.

Se corroboran con estos resultados en los que al alumnado se siente motivado por la práctica de juegos y deportes, con aquellos estudios tradicionales, en los que los juegos y deportes son los contenidos que más gustan practicar al alumnado.

2.2.6.- Desmotivación del alumnado hacia los juegos y deportes

No todo el alumnado se siente motivado por la asignatura, ni por la práctica de juegos y deportes. Hay un mínimo porcentaje de alumnos/as desmotivados, ya no solo por este contenido, sino por cualquier práctica en general que le supone esfuerzo y compromiso.

Un 9,2% de los chicos y 7,9% de chicas muestran respuestas *“nada de acuerdo”* o *“casi nada de acuerdo”* al ítem III.39 sobre su motivación sobre *juegos y deportes en el instituto* y en el ítem III.45, no supera el 5% el número de chicos/as que no se siente *nada motivados por los juegos y deportes en clase*.

Se puede apreciar ésta preocupación por el alumnado de Secundaria, en las opiniones del profesorado de Educación Física del Grupo de Discusión:

Hay algunos alumnos a los que les gusta hacer deporte, y lo demuestran en clase. Pero hay otros, que a esta edad, no están interesados por esto. En su tiempo libre no suelen practicar, por lo que son reacios.

Profesor 4 (513-515) ADJ

Se nota en algunos alumnos/as su falta de motivación.

Profesora 5 (517-518) ADJ

Por el contrario, el profesorado universitario, se muestra optimista y satisfecho por la actitud que muestran sus alumnos/as en sus clases de juegos y deportes.

Es labor del profesorado, el no bajar los brazos y seguir luchando por conseguir motivar a éste minoritario grupo de alumnos/as que no se sienten

atraídos por nuestra asignatura y algunos de nuestros bloques de contenidos, no mostrándose activos ni participativos en las clases.

2.2.7.- Estrategias de mejora de la motivación

El profesorado, hoy día, debe plantearse propuestas para incrementar los niveles de motivación del alumnado hacia la práctica de juegos y deportes, mostrando diferentes opciones.

Así el profesorado de Educación Física plantea opciones tan destacadas como el refuerzo y su constante ánimo al alumnado:

Con alumnos desmotivados, lo que hay que hacer es ganártelos, darles mucha ánimo y motivación, más que con la propia actividad.
Profesora 5 (518-519) EMM

El refuerzo es clave.
Profesora 5 (519-520). EMM

También el profesorado experto siente la responsabilidad de buscar herramientas para continuar motivando a su alumnado:

Es mi principal objetivo motivar a los estudiantes mediante el planteamiento de cuestiones que deben razonar desde el punto de vista de la mecánica
Profesor 17 (991-992) MJD

Bernardo (1991) considera que “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).

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/as.
- ✚ El alumnado, el profesorado experto y de Educación Física consideran que una buena relación entre el profesorado y el alumnado, a través del diálogo para solucionar los problemas, ayuda a mejorar el clima de clase.
- ✚ 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/as y expertos que piensan que nuestra área posee un aliciente que le diferencia del resto de asignaturas.
- ✚ El alumnado encuestado manifiesta que en clases de Educación Física hay un clima positivo y unas buenas relaciones interpersonales.
- ✚ El profesorado experto manifiesta mayoritariamente 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 en mayor medida al profesorado y expertos 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 SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES.

3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECIFICO 7: Conocer la percepción del profesorado experto universitario y de Educación Física en Educación Secundaria, 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.

“La formación del profesorado, sea inicial o en ejercicio, es considerada unánimemente como uno de los recursos más decisivos e ineludibles para promover las mejoras que la sociedad reclama hoy de los sistemas escolares y la educación”.

F. SALINAS MARTÍNEZ (2008).

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).

Una persona educada desde la Educación Física es aquella que a través de las oportunidades, experiencias y tareas específicas y no específicas que le brinda esta materia de conocimiento, ha perfeccionado sus capacidades cognitivas, motrices, sociales, afectivas etc... para comprender y actuar en el mundo social y natural, contribuyendo así a la consecución de una sociedad más humana (más civilizada).

El nuevo milenio, necesita de profesionales con determinadas características personales que le permitan ejercer su profesión con principios éticos y morales, por tal razón urge adoptar una concepción científica de la personalidad, que establezca una autorregulación consciente de su conducta de manera permanente, que lleve al estudiante a vivenciar los valores. Si no logra esto, no es posible que logre cambiar su conducta. El valor no solo debe ser conocido por las personas, sino que debe llevar a la reflexión, a vincularlo con su vida cotidiana, en sus relaciones con los demás y con su concepción del mundo para que forme parte de las cualidades de su personalidad.

Este nuevo rol del profesorado del siglo XXI, profundiza en su rol pedagógico. Por un lado, gestor de procesos de enseñanza- aprendizaje, y por otro, modelo de actuación y de guía en el tratamiento de dilemas éticos propios desde la Educación Física o relativos a temas socialmente controvertidos vinculados con la ciudadanía.

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, 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 Secundaria, así como las estrategias utilizadas actualmente por cada uno de ellos/as.

Aportan información a este objetivo las respuestas del grupo de discusión con el profesorado de Educación Física: *¿Recibiste formación en valores y actitudes éticas durante vuestra formación inicial? ¿Os enseñaron herramientas o 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 formación durante la carrera? ¿Habéis hecho alguna actividad de formación permanente? ¿Qué estrategias estáis utilizando para mejorar a vuestros alumnos a nivel actitudinal?*

También aportan información, las opiniones del profesorado experto encuestado: *¿Recibiste formación en valores y actitudes éticas en tu formación inicial? (Nos referimos a si tuviste en alguna asignatura enseñanza explícita, implícita o referencial o no tuviste). ¿Te enseñaron estrategias tus profesores/as de formación inicial para trabajar valores con tus futuros alumnos, más tarde profesores de educación Secundaria? ¿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 formación inicial en la carrera? ¿Utilizas estrategias y herramientas para transmitir valores a tus alumnos? ¿Qué estrategias y recursos utilizas? ¿Cómo ha sido y es tu formación permanente en materia de valores?

3.1.1.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación inicial

La definición de competencia empleada en el enfoque *cognitivo* incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño (Weinert, 2001).

La formación inicial del profesorado experto participante muestra una gran heterogeneidad por las diferentes opiniones existentes. Algunos de ellos/as recuerdan una escasa importancia hacia al ámbito actitudinal en su currículum, y otros/as en cambio, reconocen que al menos a nivel teórico, a través del currículum o de su profesorado les proporcionaron información basada en actitudes y valores.

Con respecto al profesorado que “no” recibió ninguna formación inicial en valores, destacan las siguientes opiniones:

En el currículum no había ninguna asignatura específica sobre valores.
Profesor 1 (009) NFI

No, nunca he tenido ninguna asignatura o materia en la que se me haya impartido algún conocimiento sobre la forma de transmisión de valores o actitudes éticas.
Profesor 12 (055-057) NFI

Realmente no, la transmisión del conocimiento de los contenidos técnicos de las asignaturas era prioritaria sobre cualquier otro objetivo.
Profesor 17 (072-073) NFI

Algunos otros manifestaron tener dicha formación inicial en algunas asignaturas, a través del propio currículum:

Tan solo a través del estudio del currículum en algunas asignaturas se trató el tema de los contenidos actitudinales. Tanto en su estudio, desarrollo y planificación en unidades didácticas.
Profesor 10 (045-048) FRA

En dos asignaturas (Didáctica de la EF y Pedagogía), de forma más bien implícita. No recuerdo que en ese momento hubiese temas concretos sobre

valores, aunque evidentemente se nos habló de mejorar las actitudes del alumnado, no sólo los aprendizajes específicos.
Profesor 3 (017-020) FRA

Y otros/as expertos/as, sobre todo, a través del modelo referencial de sus propios profesores/as:

Sí. De los profesores/as, que tuve la suerte de recibir mi formación inicial, de forma explícita me transmitieron muchos de los valores que me han hecho crecer tanto personal como profesionalmente, como la superación, el esfuerzo, la constancia y sobretodo la confianza en uno mismo.
Profesor 5 (028-031) FPR

Tuve durante mi formación inicial algunos muy buenos modelos en este sentido, de los que aprendí muchísimo, y que considero que han influido en mi intención y manera de tratar de transmitir valores en las clases.
Profesora 6 (138-140) FPR

Finalmente algunos de los profesores/as encuestados, manifiestan que “sí” recibieron formación inicial específica sobre como transmitir valores y actitudes a su alumnado. Curiosamente al comprobar los años de experiencia de este profesorado encontramos que son profesores con menos de 15 años, lo que implica un cambio de tendencia en los centros de formación inicial, en el sentido de dar importancia a los aspectos actitudinales en la formación inicial de los futuros docentes.

Sí, tuve formación concreta a través de diversas asignaturas de mi currículo.
Profesor 13 (061-062) FEV

Sí, tuve formación específica en como transmitir valores al alumnado durante mi carrera.
Profesora 22 (086-087) FEV

Una auténtica educación en la Universidad, debe colaborar en la construcción de la personalidad del sujeto que aprende de forma integral, no podemos limitar la persona a su dimensión exclusivamente racional, sino atender al mundo afectivo, de los sentimientos y por tanto de las actitudes, comportamientos y valores que los guían. Como bien dice Bolívar Botía (1995, se necesita: “Una educación que pretenda contribuir a una visión del hombre capaz de dar sentido a su acción en el mundo”.

También algunos de los profesores/as de Educación física de Secundaria, manifiestan no haber tenido una formación inicial basada en la formación en actitudes y valores:

Yo personalmente, no recibí ninguna formación específica de éste tipo.
Profesora 1 (014) NFI

Yo los recuerdo más dedicados a técnica, táctica, contenidos conceptuales y procedimentales.

Profesora 5 (027) FEP

En mi caso yo no recuerdo que me hicieran hincapié en valores, quizá esporádicamente algún profesor, pero no ciñéndose al tema de los valores como algo específico.

Profesor 4 (023-025) FII

Aunque algunos de ellos, sí creen que a través del curriculum y de las aportaciones de algunos de sus profesores, le fueron inculcadas:

Bueno, no recibí ninguna formación específica, aunque sí que a través del currículo oculto algunos profesores transmitían valores.

Profesora 8 (1015-1016)

En el desarrollo de las materias, en el fondo siempre había un enfoque hacia valores, aunque los profesores no eran del todo conscientes de que lo estaban haciendo hacia dicho enfoque, ni era tan palpable.

Profesor 6 (038-040) FII

...pero no era de forma sistemática ni dentro de su currículum, sino a través de los deportes que explicaban. Transmitían según su forma de ser. A través del propio clima que generaban en clase, si tenían ganas de hacer cosas nuevas, calaban en la gente, si era un buen tutor, si era dialogante, transmitía valores, pero no realmente dentro de su currículum había un apartado específico para transmitir valores.

Profesor 7 (031-036) FEP

Se necesita una redefinición del papel del profesorado y su formación guiándola hasta un aprendizaje más profundo de la profesión e integral, que incluya el componente emocional. Según Hargreaves, (2003), *“la buena enseñanza también implica un trabajo emocional, volver a ponerle el corazón a la formación, elementos imprescindibles a la hora de llevar a cabo cualquier tipo de mejora que se pretenda relevante, duradera, “sostenible”.*

3.1.2.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación permanente

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 Secundaria trata de suplir estas carencias a través de diferentes actuaciones de formación permanente.

Según Salinas y Viciano (2005), *“la formación permanente del profesorado es un aspecto considerado como prioritario en la actualidad”.* Ya en 1998, Fernández y Barquín, analizando las opiniones del profesorado andaluz, detectaron que a juicio de estos docentes, dos de los principales

aspectos o problemas que había que solventar para poder mejorar profesionalmente eran la formación permanente y la actualización de conocimientos.

Esas carencias, el profesorado ha tratado de paliarlas a través de diferentes actividades de formación permanente vertical y horizontal, y sobre todo, a través de la autoformación y la experiencia que van adquiriendo con el paso de los años.

3.1.2.1.- Estrategias de autoformación

Lecturas, reflexión

Se expresan opiniones en el profesorado experto mostrando cómo a través de experiencias pedagógicas sistemáticas e intencionadas desarrolló la capacidad de tomar el control de su propio aprendizaje, regulando los procesos de conocimiento de sí mismo, de las estrategias necesarias para aprender y para evaluar su propio aprendizaje.

Esto me obligó a tener que formarme yo primero en estos temas a través de lecturas de libros y artículos.

Profesora 6 (262-263) FLE

...también a las numerosas publicaciones de gran interés que se han editado en España en los últimos diez años. Si hace 15 ó 20 años no había forma de encontrar publicaciones específicas sobre la iniciación deportiva y el deporte escolar, hoy día existen numerosísimas propuestas que ayudan muchísimo en este sentido.

Profesor 2 (222-225) FLE

Combino dos enfoques, fundamentalmente el autodidacta. La importancia del mismo en la labor de un docente hace que recurra a experiencias didácticas, a lectura de libros y artículos.

Profesor 5 (361-363) FLE

Igualmente, algunas de las profesoras de Secundaria participantes en el grupo de discusión, reconocen haberse formado a través de la lectura

Yo he leído bastantes artículos dedicados a como transmitir valores y actitudes éticas y la verdad es que me han servido mucho.

Profesora 1 (088-089) FPE

Desde que se promulgó la LOGSE ya he leído algunos libros y artículos que trataban de cómo transmitir valores, tener en cuenta que antes no habíamos tenido este tipo de formación.

Profesora 8 (090-092)

Tiene razón Esteve (2001), cuando reflexiona sobre todo lo mostrado anteriormente: *“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”*.

Experiencia docente

La docencia quizá sea uno de los pocos ámbitos donde la *experiencia* todavía tiene un valor importante. La construcción del conocimiento en torno a las prácticas docentes requiere un análisis de unas y otras, 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 posteriores.

El profesorado universitario encuestado, expone que a través de diferentes experiencias docentes ha mejorado su nivel de competencia en el proceso de educar en valores.

Mediante la adquisición de conocimientos durante mi vida profesional, la experiencia propia.

Profesor 4 (242-243) FEX

Con el razonamiento lógico del itinerario profesional de la persona a la que pretendemos transmitir conocimiento. Las actitudes perduran en el tiempo los conocimientos son más volátiles.

Profesor 17 (304-306) FEX

A través de la experiencia profesional en el ámbito del deporte

Profesor 14 (295) FEX

Las opiniones expresadas por el profesorado de Educación física de nuestro grupo de discusión, consideran también la experiencia docente una adecuada formación permanente.

Puede ser que no nos dieran las cosas tan claras, pero yo cogí cosas en la facultad sobre los deportes, pero todo ha sido ensayo- error, cada día descubres en esta profesión que sabes menos, porque los alumnos cambian y nosotros seguimos siendo los mismos.

Profesora 5 (082-085) FPE

El día a día nos da mucho para seguir mejorando pero, hoy incluso sigo mejorando con respecto a ayer. Creo que la forma en la que palias todo es tu propia experiencia, analizando si todo va bien y vamos cambiando cosas y adaptándolas a lo que bien. Hay días que una misma estrategia te funciona un día muy bien y al siguiente no, por el propio dinamismo de lo que tenemos.

Profesor 3 (089-094) FPE

Nuestras experiencias nos van cambiando y mejoran.

Profesor 7 (087) FPE

Por tanto, no cabe duda de la importancia de la experiencia docente en el proceso enseñanza- aprendizaje, entendida como mejora de la propia docencia, como investigación en la acción, como deseo de perfeccionarse, lo cual marcará siempre diferencias en el desempeño de la función docente.

3.1.2.2.- Formación permanente vertical

Estas actividades transmisivas (de arriba-abajo), han sido durante mucho tiempo las más utilizadas por el profesorado para mejorar sus carencias en algunos aspectos de su formación (entre ellos, la formación en actitudes y valores).

Tanto el profesorado universitario como de Educación Secundaria, lo han realizado a través de diferentes actividades: la realización de cursos de formación, jornadas, congresos,... a través de la propia institución donde trabajan o Centros del profesorado.

Así, algunos de los profesores/as encuestados reconocen:

Creo que también ha sido muy importante la formación recibida en los muchos congresos a los que he asistido. He asistido a conferencias realmente interesantes que me han hecho reflexionar sobre el tema.

Profesor 2 (219-221) FPV

Puntualmente y sobre todo por la escasez de los mismos, asistir a cursos con esta temática se convierte en una segunda vía de formación continua.

Profesor 5 (366-367) FPV

En los cursos y jornadas de experiencias adquiere nuevos conceptos y herramientas.

Profesor 18 (418-419) FPV

Igualmente, profesores de Educación Secundaria participantes en el grupo de discusión valoran ésta vía de formación, necesaria para el desarrollo del profesorado actual, pero reconocen no haber asistido a muchas actividades de éste tipo, o en ocasiones no les han aportado tantos conocimientos a nivel práctico como deseaban.

Yo, quizá asistí más a cursos de formación sobre contenidos en los que me sentía perdido, pero a nivel de valores nada.

Profesor 2 (112-113) FPV

A mí las jornadas, me han parecido pérdida de tiempo, por no poder aplicarlas en la realidad con mi alumnado, al ser poco prácticas. En la realidad no es fácil aplicarlas, la teoría queda muy bien.

Profesor 3 (098-100) FPV

...al principio, asistí a algunos cursos del CEP.

Profesor 6 (102) FPV

3.1.2.3.- 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 que se basa en el reconocimiento de buenas prácticas y experiencias educativas, que pueden ser intercambiadas entre docentes.

El profesorado experto universitario, aboga por éste tipo de formación a través de seminarios permanentes, grupos de trabajo y las numerosas aportaciones que se llevan a cabo en el mundo de la investigación:

Sobre todo me gustaría destacar un grupo de trabajo que tengo en Huelva con varios compañeros de Primaria y Secundaria, y otro grupo de trabajo en el que participo y que lo patrocina la Fundación Real Madrid. Este último grupo lleva varios años funcionando y hemos realizado varios cursos, comunicaciones, etc. y me gustaría destacar sobre todo los interesantes materiales que estamos desarrollando (cuaderno del alumnado, cuaderno del profesorado, dibujando valores, la enseñanza del baloncesto, proyecto tarjeta blanca,...).

Profesor 2 (344-351) FGT

Incluso haciendo un trabajo de investigación a través de la implementación práctica de un programa con ciertos recursos específicos para el trabajo de actitudes éticas en el ámbito de la Educación Física y otras materias, utilizando recursos de forma interdisciplinar.

Profesor 12 (285-288) FPI

El profesorado del Grupo de Discusión, manifiesta no participar excesivamente en este tipo de agrupamientos, pero los considera necesarios y muy formativos.

Es importante el reunirse los profesores de vez en cuando para puestas en común. La fórmula la sabemos pero falta la praxis. Creemos que nuestra misión termina.

Profesor 7 (267-269) FPH

Nosotros como profesores mayores sí teníamos la cultura de reunirnos en Seminarios Permanentes, ya que nos ha tocado vivir diversas reformas educativas y había la necesidad de reciclarse. Tengo muy buenas experiencias de los años que estuve formando parte de Seminarios de Educación Física.

Profesora 8 (415-419) IEO

Son numerosas las investigaciones que 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.

3.1.3.- Formación en estrategias para transmitir actitudes y valores del profesorado universitario y de Educación Física

Para la transmisión y adquisición de valores existen a 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).

3.1.3.1.- Insuficientes conocimientos de estrategias sobre actitudes y valores proporcionados en la formación inicial

De forma mayoritaria el profesorado universitario manifiesta no haber recibido al inicio de su formación, conocimientos en estrategias para la formación en actitudes y valores.

En absoluto, sobre estrategias posibles para desarrollar valores educativos no tuvimos ninguna formación a lo largo de toda la carrera.

Profesor 2 (017-108) FII

No me enseñaron estrategias para trabajar en valores, y no me encontraba preparado para trabajar valores.

Profesor 4 (122-123) FII

En ningún momento he recibido información acerca de la forma más adecuada de transmitir los valores, ni de instrumentos adecuados para tal fin. Uno de los grandes retos en mi experiencia profesional ha sido tener que enfrentarme a situaciones de escasez de actitudes éticas del alumnado y no saber cómo enfrentarme a ellas.

Profesor 12 (163-167) FII

También, el profesorado de Educación Física de nuestro grupo de discusión, corrobora dicha respuesta, al no haber recibido tampoco ninguna formación en estrategias.

La verdad es que no recuerdo haber recibido ninguna información sobre herramientas o modelos de como transmitir valores. Pensar que en aquel tiempo se consideraba que la práctica deportiva por si misma ya generaba valores.

Profesora 8 (074-077) ECO

En mi caso no hubo ninguna transmisión de estrategias, pero en principio hacían hincapié en técnica, en cómo controlar a un grupo en cualquier tipo de deporte, pero básicamente iba incluido en el propio valor que transmitía ese deporte en concreto

Profesor 2 (045-048) ECO

3.1.3.2.- Algún conocimiento inicial en estrategias, técnicas y recursos sobre actitudes y valores.

De manera minoritaria, sólo algunos profesores/as universitarios creyeron adquirir de forma implícita algunas estrategias en su formación inicial en valores:

Bueno, indirectamente sí. En aquel momento no se hablaba de valores, aunque en las asignaturas didácticas y pedagógicas (y alguna psicológica) sí se nos impregnaba de la importancia de EDUCAR que es mucho más que enseñar algún contenido. Así, los aspectos actitudinales en EF siempre han tenido más importancia que en otras asignaturas. Sin embargo, es cierto que no se explicitaba el tema de los valores tal y como lo entendemos ahora.

Profesor 1 (098-103) FIS

Con algunos de ellos (profesores) trabajamos estrategias concretas de intervención, así como intencionalidades en las propuestas de actividades a tener presentes y con otros descubrimos las intencionalidades en su labor diaria, que hoy aun recordamos y ponemos en práctica.

Profesor 5 (125-128) FIS

Igualmente piensan algunos profesores/as de Secundaria, participantes en nuestro grupo de discusión:

Hacíamos muchas reflexiones y tratábamos de realizar ciertas críticas sobre noticias o incluso sobre la manera de afrontar las clases. Aunque no de manera concreta se nos decía para qué cosa o para que otra podíamos utilizarla. Pero a la largo comprendes que en definitiva eran estrategias que puedes emplear para transmitir cualquier ámbito del contenido.

Profesora 8 (067-070)

Yo creo que estrategias no creo que se utilizaran, pero si implícitamente las daban y cada uno de nosotros intentábamos interpretar por nosotros mismos, pero no específicamente estrategias y herramientas de valores. Era más la experiencia diaria la que nos aportó.

Profesora 1(063-066) EIA

Los docentes, tanto expertos como de Secundaria, sabemos por nuestra experiencia profesional, que el juego y el deporte es un contenido que motiva y que tiene una buena predisposición para su práctica. No obstante, también resulta imprescindible el uso de recursos y estrategias motivadoras y atractivas adaptadas a las necesidades, gustos, preferencias e intereses de nuestro alumnado.

3.1.3.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de Estrategias utilizadas para la transmisión de actitudes y valores

Las estrategias didácticas, según De Pablos Pons (2004), podemos considerarlas como una *“secuencia de actividades que el docente decide y ordena como propuestas facilitadoras del aprendizaje y que se apoyan en la interacción de los alumnos con unos determinados contenidos”*. Una estrategia didáctica proporciona a los alumnos motivación, información y orientación para alcanzar sus aprendizajes. Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades o tareas de aprendizaje. La elección de una estrategia de enseñanza supone tener en cuenta las características de los alumnos, los recursos disponibles y los contenidos objeto de estudio. Entre las estrategias más utilizadas destacan:

3.1.3.1.- Estrategia de Clarificación de valores

La estrategia de *“clarificación de valores”* se fundamenta en la certeza de que si los valores son elegidos y asumidos libremente, se transforman en orientadores para la acción. Esto es importante ya que en la sociedad contemporánea, las personas no tienen valoraciones claras a causa de la cantidad de mensajes contradictorios que reciben. Como consecuencia surge la apatía, la inconciencia y la falta de coherencia en la conducta. La escuela, las instituciones deportivas en cumplimiento de sus funciones, deben contribuir a que niños y jóvenes analicen y elijan sus propios valores, es decir, debe evitarse una incorporación acrítica.

El docente debe colaborar en el proceso enseñanza- aprendizaje en aportarle al alumnado estrategias para que identifique claramente los valores que él posee y los que le gustaría poseer, así como las numerosas estrategias creadas para la educación en valores.

Se expresan opiniones del profesorado experto manifestando la necesidad de utilizar dicha estrategia:

Concretamente procurando hacerles ver la dimensión de sus actos y el alcance de los mismos.

Profesor 5 (696-697) ECL

Firma de contratos consensuando normas de convivencia entre los alumnos.

Profesora 22 (779-780) ECL

Algunos de los profesores participantes en el Grupo de Discusión, también la utilizan:

Hay una estrategia clara que es la clarificación de los valores, la reflexión y el inculcar que a pesar de que una pueda ser mejor que otra, hay que parar el grupo y centrar hacia donde debemos de ir.

Profesor 7(145-147) CVA

Desde el inicio de curso, dejo muy claro qué cosas no voy a dejar pasar durante el curso, descalificativos, motes, insultos etc...dejando claras las sanciones, los valores a conseguir, etc...Con los años vas aprendiendo que cosas no piensas tolerar en clase.

Profesor 3 (140-143) CVA

3.1.3.2.- Estrategia de Educación moral basada en el Desarrollo del juicio moral

Realizar análisis críticos entre profesorado y alumnado ayuda a compartir y analizar la información, para posteriormente buscar soluciones correctas a los problemas planteados. Y eso es lo que habitualmente realiza el profesorado encuestado:

Vemos vídeos que analizamos de forma crítica, hacemos actividades de clase en las que se plantean las actividades que podemos hacer para fomentar valores.

Profesor 2 (672-673) RCR

Comentarios y razonar debidamente las opiniones con fundamentos sólidos.

Profesor 17 (757) RCR

Y el profesorado de Secundaria en sus clases de Educación Física:

Yo utilizo mucho la reflexión, pequeños debates...dándoles caña y haciéndoles ver un control de puntos que suman o pierden en función de su comportamiento.

Profesor 6 (159-161) RAC.

...intento que reflexionen sobre lo que realizan.

Profesor 2 (127-128) REA

3.1.4.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de Técnicas y recursos utilizados para la transmisión de actitudes y valores

3.1.4.1.- Modelado

El profesorado es la pieza fundamental para que todo proceso funcione. Así, la Teoría de Bandura, en conexión con la Teoría del currículum oculto, nos viene a decir que aprendemos muchas actitudes y valores de aquello que

vemos en el entorno social. Si un valor es promovido, dentro de nuestro grupo de referencia con ese nos vamos a quedar. Podemos decir “*me quedo con lo que haces, pero no tanto con lo que dices*”.

El profesorado como modelo de rol, se hace patente en la mayoría de las opiniones expresadas. Así el profesorado experto manifiesta:

En mi opinión, la estrategia más importante y que más influencia tiene es que el docente muestre y demuestre los valores. Es mucho más importante que el profesor trate con igualdad a sus alumnos, por ejemplo a que exija que sus alumnos lo hagan. El aprendizaje por “modelamiento” es muy importante.

Profesor 1 (654-658) MOD

Dar ejemplo dentro y fuera de las clases.

Profesor 21 (774) MOD

Y el profesorado de Educación Física siente también la necesidad de ser un ejemplo a seguir por sus alumnos/as:

A mí lo que mejor me ha servido es el modelado. Si yo no quiero que hagan una cosa, el primero que no debo de hacerla soy yo. Te obliga a tener una forma de vida interesante. Si les intentas adquirir el valor de la salud, el tabaco....yo en lugares donde trabajo intento dar ejemplo.

Profesor 7 (163-166) MOD

El modelado funciona, porque el alumno comprueba que es posible llevar un modelo de vida acorde con lo que se explica a nivel teórico. Me quedo con lo que haces más que con lo que dices.

Profesora 8 (167-169) MOD

3.1.4.2.- Refuerzo

El profesorado, manifiesta utilizar ésta estrategia para estimular la conducta del alumnado, siendo los refuerzos positivos los más utilizados. El profesorado encuestado opina:

El refuerzo tanto verbal como no verbal (sobre todo hacia la autoconfianza) son algunas de las estrategias y recursos que solemos utilizar.

Profesor 5 (701-703) REF

El uso del feedback positivo constante hacia sus trabajos y actitudes, etc.

Profesora 20 (766-767) REF

También es una de las estrategias más utilizadas por el profesorado de Secundaria:

El reforzar conductas positivas, y minimizar respuestas negativas. Es curioso lo bien que funciona el utilizar “motes positivos” en vez de los negativos.

Profesor 7 (167-169) REF

.....y también me ha servido el refuerzo...
Profesor 7 (163) REF

3.1.4.3.- Potenciación de la Motivación intrínseca y la participación

Es necesario acercar al alumnado a la realidad del aula para conseguir nuestros objetivos. Por ello es importante la motivación y la implicación del alumnado en las tareas de clase, haciéndole sentir el “protagonista” de la clase.

De esta manera el profesorado de nuestro Grupo de Discusión y el profesorado experto encuestado, consideran a la motivación como el elemento clave del aprendizaje.

Luego para aplicar con el alumnado me parece importante implicarle al máximo.

Profesor 1 (659-660) IAL

Intento motivar cada día al alumnado en cada actividad que realizan, creo que la motivación es la mejor estrategia para que el alumnado disfrute con lo que hace y vivencie los aspectos positivos que se derivan de las actividades.

Profesora 8 (128-130) IPM

Yo básicamente, intento fomentar la participación, por medio de pequeñas reglas, que se motiven, utilizando estilos de enseñanza en función de la dificultad que tengan cada uno de mis grupos.

Profesor 2 (125-127) IMP.

3.1.4.4.- Trabajo en Grupo cooperativo

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. También el profesor es responsable de orientar al alumnado al trabajo cooperativo y en grupo. Así lo manifiesta el profesorado universitario:

Como tareas cooperativas, tareas de grupos para la consecución de objetivos.

Profesor 4 (689-690) TGC

La asunción de responsabilidad y el valor del otro, son los que de una forma casi continua están presentes en nuestras propuestas.

Profesor 5 (696-697) ESO

Trabajo en grupo, aprendizaje cooperativo.

Profesora 22 (780) TGC

Y también el profesorado de Secundaria corrobora dichas opiniones:

Una buena técnica en clase para mejorar relaciones entre niños y niñas, es que interactúen juntos una parte de la clase y que luego también trabajen un rato por separado para hacerles disfrutar de ese deporte.

Profesor 3 (483-486) TGR

Resumiendo diremos que:

- ✚ Las diferentes generaciones del profesorado universitario encuestado, manifiestan mayoritariamente que su formación inicial van en la línea de no haber tenido ninguna formación inicial para poder posteriormente transmitir valores y actitudes éticas al alumnado de Educación Física.
- ✚ El profesorado de Educación Física participante en el Grupo de Discusión, 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 sí 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 Secundaria, 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 sí 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, congresos) 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, grupos de trabajo y de investigación, son técnicas de formación permanente horizontal muy valoradas por todo el profesorado, y más llevadas a cabo por profesorado experto.
- ✚ El profesorado universitario manifiesta mayoritariamente 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 técnica 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 técnicas 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 su 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.
- ✚ Estrategia como la clarificación de valores y la reflexión crítica con el alumnado son las más utilizadas por todo el profesorado tanto universitario, como de Educación Secundaria.

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 Secundaria a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

“Los centros escolares deben ser valorados por las comunidades promoviendo el respeto entre todos los miembros de la escuela y debe existir una participación activa y cercana de los padres”
R. LAYARD y J. DUNN (2009).

Entre los muchos desafíos con los que se encuentra el profesorado de Educación Secundaria de hoy en día, podríamos señalar entre uno de los más importantes y apremiantes el como definir y modelar valores fundamentales, como el respeto, el esfuerzo, el trabajo, la honestidad, la colaboración, etc. frente a la creciente ola de individualismo y materialismo a la que nos enfrentamos en nuestra sociedad.

Es un contexto de vertiginosos cambios y conflictos en los valores sociales que están viviendo nuestros jóvenes. The Children's Society publicó un trabajo en Febrero de 2009 titulado *“A Good Childhood: Searching for Values in a Competitive Age”* (Layard y Dunn, 2009) donde se hace una reflexión sobre la búsqueda de los valores durante la infancia y la adolescencia. Este informe argumenta que la búsqueda del éxito individual en una sociedad de consumo ha erosionado la búsqueda del bien común, y recomienda que *“los centros deben ser valorados por las comunidades promoviendo el respeto entre todos los miembros de la escuela y debe existir una participación activa y cercana de los padres”* (Layard y Dunn, 2009).

Los valores influyen muchos de los aspectos de nuestras vidas, afectando a la manera de enfrentarnos y evaluar las situaciones y las actuaciones que llevamos a cabo para la consecución de los objetivos importantes. Los valores impregnan de manera general todas nuestras creencias acerca de lo deseable y lo indeseable en nuestra vida y nuestros objetivos y finalidades (Corey, Corey y Callahan, 2003).

Existen diferentes estudios que tratan de acercarse a los valores de los estudiantes y de los profesores de Secundaria de diferentes partes del mundo.

Entre estas investigaciones encontramos conclusiones interesantes, tales como que los valores preferidos por las sociedades son resultado de la historia, la cultura, los logros económicos, etc., si bien, estos estudios proporcionan información importante acerca de la universalidad de los sistemas de valores, aunque cabe señalar que la definición de estos sistemas de valores varía en la cultura oriental y occidental (Rist, 1997). Por lo tanto, debemos señalar que nuestra investigación es válida para nuestra realidad nacional y en concreto en los centros en los que se ha llevado a cabo, de manera que no se pueden generalizar las conclusiones de este estudio, ni cualquier otro de este carácter a nivel universal (Mahmud y cols., 2009).

Los resultados de estudios indican que el alumnado y el profesorado muestran preferencias por valores denominados como funcionales con respecto a su desarrollo nacional, con pocas excepciones. Se muestra que las preferencias sobre los valores que tienen tanto los profesores/as como los alumnos/as son más similares que diferentes.

3.2.1.- Propuestas para la familia

Programas estructurados, organizados y diversas actividades proporcionan valiosos ajustes para la educación y desarrollo de la juventud. De esta manera, la familia debe ser considerada el escenario principal, considerada como la primera, y quizás el contexto más esencial para el desarrollo positivo de la juventud (Ward y Zabriskie, 2011). Dentro del ambiente del hogar, los padres suelen ser los que más intervienen en la vida de los jóvenes. La protección paternal es uno de los factores más importantes en la adolescencia y puede maximizar las relaciones y potenciarlas. Existen estudios que demuestran que una fuerte y positiva influencia de los padres contribuye a prevenir riesgos en los adolescentes como pueden ser problemas con el alcohol o las drogas.

De esta manera, en nuestra investigación, tanto el profesorado universitario como el profesorado de Educación Física, piensa que el primer agente de socialización tiene que ser la familia, siendo ésta la que tiene que llevar el mayor peso a la hora de inculcar valores, actitudes y normas. Sin embargo, ambos coinciden en que en la situación actual no se está cumpliendo.

La máxima es la familia y medios de comunicación. El contexto es fundamental. En cada localidad todo es diferente. En algunos las familias están encima de sus hijos, y otros es mínimo.

Profesor 6 (345-348) IFA

La familia es fundamental. Hoy en día trabajan mucho las familias, pasan fuera del hogar bastante tiempo y eso influye en nosotros. Pero debemos dejar pinceladas de nuestro pensamiento.

Profesor 2 (390-392) IEP

También la familia debe de ser la primera responsable.

Profesor 14 (1716) SFA

Pero la familia es el eje fundamental de todo.

Profesora 20 (1799) SFA

La familia debería ser la principal responsable.

Profesor 18 (1783) SFA

La familia es el primer elemento socializador y la institución que mayor peso en la educación de los jóvenes debe desempeñar. Aunque quizá en muchas ocasiones a las familias actuales les falten las herramientas para realizar esta labor. En la sociedad actual, cuando los cambios son tan vertiginosos, la familia también debe llevar a cabo una formación y dedicar tiempo si quiere conseguir que los jóvenes se encuentren realmente educados para enfrentarse a las realidades del día a día. Así, Torres Guerrero (2005), señala que la familia debe trabajar cualidades como pequeño colectivo para mejorar la transmisión de valores y actitudes, como pueden ser la cohesión de sus miembros y una fluida intercomunicación.

Así, el profesorado universitario encuestado se encuentra totalmente en sintonía con estas apreciaciones y así lo expresa en sus opiniones.

Más formación, sobre todo a la familia, que es el eje de apoyo. Esto se conseguiría inicialmente con una mayor implicación de la administración en convencer a la familia de la necesidad de educar a sus hijos en valores.

Profesor 16 (2103-2105) SFA

Familia: principales responsables de estos procesos, prácticas deportivas conjuntas, tiempo libre en familia con actividades organizadas, etc., e intentar provocar el mayor número de situaciones para educar en valores.

Profesora 20 (2111-2113) SFA

Evidentemente la familia es la principal fuente de transmisión de valores y los medios de comunicación deben ser censurados por la propia familia.

Profesor 17 (1781-1782) SFA

Yo empezaría por la propia reeducación de los padres. Una escuela de padres. Tienen una función muy importante a parte del sistema, deben ser los primeros en estar con nosotros directamente, y no solo eventualmente.

Profesor 3 (553-556) RPA

Las escuelas de padres en los centros escolares se han mostrado como una buena solución a los problemas que a veces se tienen en las familias de falta de respuestas a los problemas que la educación de los hijos plantean, pero eso también supone mayor implicación del profesorado.

Profesora 8 (557-560) RPA

3.2.2.- Propuestas para los centros educativos

La escuela debe asumir una función central en la educación en valores y en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, responsable, al tiempo que más libre y más feliz. Una función, si se quiere, de resistencia, e incluso de beligerancia, dada la presencia de contravalores. Es importante considerar dicha función desde una perspectiva curricular y transversal, ya que las situaciones de educación informal que se viven en la propia escuela son espacios de aprendizaje de valores (y también de contravalores), incluso más potentes que las actividades curriculares (Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011).

Tanto el profesorado universitario como el profesorado de Educación Física se encuentra totalmente de acuerdo con la reflexión que plantean estos autores, y prueba de ello son las opiniones que vierten al respecto. Así, es totalmente necesario que exista una gran coordinación entre todos los agentes sociales y mayor aún si cabe una coordinación entre los propios profesores que tratan directamente a los jóvenes.

A los profesores, cuando vamos a dar clase, nos influye mucho la localidad donde trabajamos. En mi caso, veo que mis propios alumnos no se motivan porque no tienen el apoyo familiar, y los propios profesores no nos sentimos respaldados por las propias familias. Influye más de lo que pensamos.

Profesora 1 (361-365) ICE

Yo soy exigente, pero creo que la influencia sobre ellos mía es mínima, soy el último. La máxima es la familia y medios de comunicación. El contexto es fundamental.

Profesor 6 (345-347) ICE

Pero soy de la opinión de que los centros educativos (la E.F. como una materia más) deben contribuir de forma notable a la educación en valores.

Profesor 13 (1761-1762) SEO

Necesitamos el apoyo de la familia, de los medios de comunicación, en definitiva del entorno sociocultural donde se desenvuelve la vida del alumnado para poder actuar de manera coordinada, si no veo difícil modificar solo desde la escuela actitudes no deseadas en el alumnado.

Profesora 8 (349-352) ICE

Una reflexión importante que realiza el profesorado de Educación Física es que quizá la escuela en la actualidad ha olvidado la importancia de educar para el ocio. Es necesario que la escuela desarrolle en el alumnado capacidades y actitudes para conseguir una mayor autonomía personal y disfrute de las propias posibilidades. Así el profesorado reconoce que la labor de educación y de formación en valores es prioritaria, siempre tras la labor que debe realizar la familia.

Desde el centro educativo se debe abordar la educación en valores de forma global, involucrando a todas las áreas y a todo el profesorado del centro. Este proyecto debe incluir a los padres para que la promoción de los valores continúe también casa, y para que se pueda ayudar a los padres y madres a mejorar su formación, y a que tengan estrategias para desarrollar valores en el ámbito familiar.

Profesor 2 (1991-1997) SEO

3.2.3.- Propuesta para el profesorado de Educación Física

Gillespie (2011), en su investigación acerca del cómo y el porqué llevar a cabo una orientación hacia los valores en el curriculum de Educación Física, señala su opinión, con la que estamos totalmente de acuerdo, diciendo que la Educación Física tiene mucho que ofrecer al desarrollo integral y la educación de los jóvenes. El profesional de la Educación Física debe ver como maestro, en primer lugar, que su labor se debe desarrollar hacia conseguir los mejores resultados en cuanto a la formación del joven, tanto en valores como actitudes y normas. Así, hemos de ser conscientes del potencial de la amplitud de aprendizajes e interacciones que la Educación Física abarca.

En relación a estos aspectos que aquí señalamos, el profesorado de Educación Física señala que tiene que dar un salto cualitativo en sus clases con respecto a lo que la enseñanza de la Educación Física se refiere, debiendo de buscar formas de llegar a sus alumnos/as y transmitir esos valores que quiere inculcarles.

El profesor debe cambiar de etapa, no estar con un silbato en una esquina, sino también participar, motivar saltando y sudando con ellos, porque así las hacen más motivantes. El estar dentro y fuera, implicado, es enriquecedor.

Profesor 2 (387-389) MIP

Pero ¿Qué puedo hacer yo? Yo lo que quiero es ser el ejemplo para mis alumnos. Utilizar la técnica del modelado. No llegar tarde a clase, ir siempre en chandal, no utilizar el teléfono móvil si eso es lo que yo le pido a mis alumnos.

Profesora 5 (382-385) MIP

Sinceramente creo que el profesor de Educación Física tiene una gran relevancia en la formación en valores del alumnado de Primaria y Secundaria. Sí, pienso que más importante que el resto de materias del currículum, ya que nuestra materia se ha desarrollado tradicionalmente teniendo una gran importancia los aspectos actitudinales por encima, muchas veces, de los contenidos conceptuales y procedimentales. Ninguna otra asignatura se plantea de esta forma.

Profesor 2 (1678-1683) PEF

Así, el profesorado universitario se muestra de acuerdo con los problemas que señala el de Secundaria, indicando que existen grandes

lagunas en la formación que reciben los alumnos de Educación Física en estrategias y herramientas para la transmisión de valores a su futuro alumnado.

Yo personalmente, no recibí ninguna formación específica de éste tipo.
Profesora 1 (014) NFI

Bueno, no recibí ninguna formación específica, aunque sí que a través del currículo oculto algunos profesores transmitían valores.
Profesora 8 (1015-1016)

En el curriculum no había ninguna asignatura específica sobre valores.
Profesor 1 (009) NFI

No, realmente no tuve ninguna asignatura relativa a valores y actitudes éticas. Lo que sí tuve fue algunos muy buenos ejemplos y modelos de profesores universitarios con muy buena formación y aplicación de los valores.
Profesora 6 (033-036) NFI

El profesorado universitario señala que el profesor de Educación Física no puede nunca eludir la responsabilidad de educar en valores, pero a la vez señala que no podemos olvidar que no es solo tarea o responsabilidad del profesorado ya que como hemos señalado anteriormente, otros agentes deben intervenir de manera prioritaria en esta difícil tarea.

Comparando con los agentes educativos expuestos, me parece secundario, aunque importante.
Profesor 10 (1736-1737) PEF

Es una pieza más de ese puzzle nombrado en la pregunta. No puede hacer nada si va en contra dirección y mucho si se rema en la misma.
Profesor 7 (1724-1725) PEF

En mi opinión el docente de EF va al mismo nivel que el resto. Es difícil porque en cada niño puede influir más unos aspectos u otros.
Profesor 1 (1674-1675) PEF

Con respecto a este tema el profesorado de Educación Física hace una reflexión y señala que para mejorar la educación en valores de su alumnado es necesario pararse y reflexionar sobre la práctica que se está llevando a cabo; uno de los profesionales reflexiona sobre ella y es crítico con su actuación, mejora día a día en su labor docente y en su labor como elemento transmisor de valores.

Yo el día que paré, dejé de ejecutar, aprendí lo que realmente era una clase. El día que te paras, observas a la gente, y viene ese "Flash", es en el que dices que desde fuera todo se ve mucho mejor. Hay que pararse.
Profesor 7 (394-397) PTC

Es necesario hacer un alto en el camino, para mirar adelante y hacia atrás, y valorar lo bueno que se ha hecho y los errores cometidos, y mirar adelante con ilusión de hacer las cosas mejor.
Profesora 8 (398-400) PTC

3.2.4.- Propuestas para las instituciones

Tanto el profesorado universitario, como el profesorado de Educación Física de Educación Secundaria piensan que debería de darse un cambio en el planteamiento del Sistema Educativo, de las asignaturas, las programaciones, etc. Se aboga por un planteamiento integrado en el que tomen mayor relevancia los aspectos actitudinales y se trabaje más de manera interdisciplinar y conjunta.

Yo voto por una reestructuración total del sistema educativo, a parte de la familia por supuesto. Todo el entorno influye, y sus elementos. Hay muchas cosas que son un auténtico desastre. Hay cosas que estamos dejando en el olvido y que son muy importantes. Son mínimas, pero detrás de ellas hay muchas más.

Profesor 6 (558-562) RSE

Pienso que todas las asignaturas relacionadas con los contenidos de educación física deben tener una parte importante relacionada con la promoción de valores desde ese particular contenido.

Además, las asignaturas de Didáctica y/o Metodología se deben relacionar estrechamente con la promoción de valores educativos, de forma que le ayudemos a los estudiantes a aprender a programar de forma integral.

Profesor 2 (1824-1829) PDI

También garantizar que en todas las asignaturas se valoran este tipo de aspectos.

Profesora 6 (1875-1876) PDI

Lograr enfocar mejor los objetivos entre distintas áreas de conocimiento.

Profesor 7 (1882) PDI

Ingrid M. Hanken, en una investigación publicada en el año 2011 llevada a cabo en la Academia de Música de Oslo, señala cómo la institución se encuentra anclada e influenciar a sus miembros con respecto a los valores, normas y formas de pensar y actuar, que impregnan todas las organizaciones e influye en la forma de interpretar las demandas y, en consecuencia, en cómo van a optar por actuar los miembros.

Así, el profesorado experto, entre las reflexiones que hace, expresa que debería de empezarse por un pacto general de educación, que la universidad debería alejarse de la política, o de otros campos y de la influencia que recibe, debería de ser más crítica y actuar de manera más estricta con respecto a lo que la labor educativa se refiere. También aparece entre las opiniones del profesorado un llamamiento a la dignificación de la profesión de la enseñanza y una mejor y adecuada selección de los profesionales de la enseñanza.

Una dignificación del profesional de la enseñanza, ya que desde el respeto a estos, podrá partir una convicción hacia sus propuestas y modelos de

transmisión de valores y por otro lado una mejor y adecuada selección de los futuros profesionales de la enseñanza, ya que no podemos desviar el peso de la responsabilidad solo a la estabilidad normativa y al respeto a la figura docente, si no que estos han de ser merecedores de ello, sobre todo por su formación y por su capacidad.

Profesor 5 (2018-2024) DPD

3.2.5.- Propuestas para los medios de comunicación

Los medios de comunicación constituyen una rica fuente de recursos simbólicos con los que los adolescentes interactúan en la elaboración de la propia identidad. Estos se sirven de un conjunto de textos mediáticos que atraen por igual a chicos y chicas y que utilizan a modo de caja de herramientas para negociar la identidad juvenil. Se trata de productos de terror, suspense y contenidos televisivos como las series y los *talk shows*. Con todo, esa multiplicidad de recursos y fuentes que conforman su experiencia mediada hace sospechosa la idea de un yo estable y de una identidad única (Pindado, 2006).

Mostrándose totalmente de acuerdo con estos estudios, tanto los profesores/as participantes en el grupo de discusión, como el profesorado universitario señalan que la influencia de los medios de comunicación en los jóvenes en el momento actual es altísima, e incluso piensan que éstos no están ayudando en este momento en la formación en valores y normas, siendo un obstáculo en la labor que se está realizando desde la escuela.

La máxima es la familia y medios de comunicación.

Profesor 6 (346) IMC

Los medios de comunicación tienen unos valores contrapuestos. Se premia lo fácil, el no hacer nada, el golferío, triunfar sin esfuerzo....y llegan al día siguiente en clase, y tú les contradices. No les llega.

Profesor 3 (353-356) IMC

Educación, valores, hacer responsabilidad... va en detrimento de nuestro trabajo. Tú les pides responsabilidad y ellos no tienen responsabilidad en general. Nos vemos solos. Les inculcamos responsabilidad y en su casa y con los amigos, la mínima.

Profesor 3 (350-353) IMC

Por supuesto la escuela lo tiene difícil y no puede competir con otros contextos mucho más influyentes como puede ser la familia o los medios de comunicación.

Profesor 2 (1688-1689) SMC

Los medios, deben ser más cautelosos con lo que presentan o como lo presentan.... Lo importante es ganar... Por favor, ¿cómo vamos a poner en la calle a un futbolista por el que comercio ha pagado esa cantidad de dinero? Es un problema social, en el que a la política no le importa. Ni tienen conciencia ni quieren, eso no es productivo a corto plazo para ellos.

Profesor 10 (1739-1743) SMC

En relación a este aspecto, el profesorado propone una reflexión expresando que si no se puede competir contra los medios de comunicación, debemos desarrollar estrategias para utilizarlo en nuestra actuación. De esa manera, proponen que se utilicen las noticias y la influencia que éstos ejercen para hacer al alumnado crítico y más formado en lo que reciben.

Dentro de este posible proyecto, hay que dedicar una parte importante a los medios de comunicación enseñando a profesorado y a padres y madres a saber actuar y saber utilizar correctamente los medios de comunicación, y en concreto la televisión.

Profesor 2 (1998-2002) SMC

Cada día encontramos en medios de comunicación ejemplos de valores y actitudes deseables para nuestros jóvenes y que provienen del atractivo mundo del deporte.

Profesor 14 (2085-2087) SMC

Resumiendo podemos decir que:

- ✚ Tanto el profesorado universitario como el profesorado de Educación Física piensan que la familia debe ser el primer elemento socializador y realizar una función destacada en la transmisión de valores, actitudes y normas.
- ✚ Todo el profesorado opina que en la actualidad, la familia no está llevando a cabo su labor en la transmisión de actitudes, valores y normas.
- ✚ El profesorado universitario señala que se pueden utilizar los medios de comunicación para detenerse y crear una conciencia crítica en los chicos y chicas, de manera que puedan estar mejor formados ante lo que se vende a través de estos.
- ✚ Es necesaria una mayor y mejor formación de la familia para afrontar los retos con los que se encuentra en la sociedad actual.
- ✚ Debe existir una gran coordinación entre todos los agentes que intervienen en la Educación; los centros deben preocuparse de forma notable y primordial por la educación en valores, apoyándose en las demás instituciones.
- ✚ El profesor de Educación Física debe actualizarse y comprometerse con la realidad que se encuentra en el momento actual, buscando las estrategias y herramientas necesarias para mejorar en la transmisión de valores y actitudes.
- ✚ La Educación Física debe tener un papel primordial en la educación en valores dentro de la escuela, como asignatura que trabaja todas las áreas de la persona y de la personalidad del alumnado.
- ✚ El profesorado reconoce no haber recibido una formación en estrategias y herramientas para transmitir valores en la formación inicial, de manera que al incorporarse al mercado laboral como profesor tiene muchas lagunas en este campo.
- ✚ El profesor de Educación Física tiene un papel importante dentro de la formación en valores, pero nunca de manera aislada y siendo el único responsable, ya que

tiene que verse el trabajo colaborativo de la familia, las instituciones, medios de comunicación, etc.

- ✚ El profesorado necesita realizar una profunda reflexión de su actuación docente, pararse, pensar y ser crítico con su propia práctica en el día a día dentro de sus clases.
- ✚ Las instituciones tienen que realizar al igual que el profesorado una reflexión sobre el papel que están desempeñando en la transmisión de valores. La Universidad debe desvincularse de cualquier influencia, como puede ser la política, y ser una institución que busque la excelencia y ser estricta en el campo de la Educación.
- ✚ Debemos realizar un llamamiento a la dignificación de la labor de los profesores en la Educación, devolviéndoles el valor y la estima por el papel tan importante que desempeñan dentro de la sociedad. También es necesario una mejora en los sistemas de selección y evaluación de los profesionales de la educación.
- ✚ Los medios de comunicación desempeñan una función muy importante dentro de la formación en valores de los jóvenes actuales. Deben de ser conscientes de la labor que llevan a cabo aunque también los padres y madres deben conocer su importancia.
- ✚ El profesorado puede utilizar los medios de comunicación para resaltar aspectos positivos y buscar una adecuada educación de los alumnos/as.

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN



SUMARIO DEL CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.- ANÁLISIS DE DEBILIDADES, AMENAZAS, FORTALEZAS y OPORTUNIDADES (DAFO)**
- 2.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO**
- 3.- CONCLUSIONES**
- 4.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN**
- 5.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS**

1.- ANÁLISIS DE DEBILIDADES, AMENAZAS, FORTALEZAS y OPORTUNIDADES (DAFO)

"Las debilidades y fortalezas son internas de la estructura metodológica o de las personas y por lo tanto se puede actuar sobre ellas con mayor facilidad; las oportunidades y amenazas las presenta el contexto, el ambiente o la situación y la mayor acción que podemos tomar con respecto a ellas es preverlas".
E. FUENTES JUSTICIA (2011).

El Análisis DAFO, también conocido como Matriz ó Análisis "DOFA" o también llamado en algunos países "FODA", o en inglés SWOT, es una metodología de estudio de la situación de competencia de una determinada actividad en relación al mercado (situación externa) y de las características internas (situación interna) de la misma, a efectos de determinar sus Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas. La situación interna se compone de dos factores controlables: fortalezas y debilidades, mientras que la situación externa se compone de dos factores no controlables: oportunidades y amenazas.

El análisis DAFO es una técnica ideada en los años 70, por los profesores *Kenneth Andrews* y *Roland Christensen*, que crearon una nueva herramienta de análisis para la gestión de empresas, el SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), cuyo equivalente en español es DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades).

El nombre lo adquiere de sus iniciales DAFO, en Latinoamérica FODA y en inglés SWOT:

• D: debilidades.	• <i>Strengths</i> : fortalezas.
• A: amenazas.	• <i>Weaknesses</i> : debilidades.
• F: fortalezas.	• <i>Opportunities</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 aún los conceptos que se tienen que analizar de forma conjunta, ayudando a tener claro el orden de los mismos.

A continuación, exponemos una breve aclaración de cada uno de los conceptos:

- ✚ **Debilidades** (también llamadas puntos débiles): Son aspectos que limitan o reducen la capacidad de desarrollo efectivo de la estrategia de la investigación; constituyen una amenaza para la organización y deben, por tanto, ser controladas y superadas.
- ✚ **Fortalezas** (también llamadas puntos fuertes): Son las capacidades, recursos, posiciones alcanzadas y, consecuentemente, las ventajas que deben y pueden servir para explotar las oportunidades.
- ✚ **Amenazas**: Se definen 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 objetivos planteados.
- ✚ **Oportunidades**: Es todo aquello que pueda suponer una ventaja para la investigación, o bien representar una posibilidad para la mejora de la misma.

Las debilidades y fortalezas son internas de la estructura metodológica o de las personas y por lo tanto se puede actuar sobre ellas con mayor facilidad; las oportunidades y amenazas las presenta el contexto, el ambiente o la situación y la mayor acción que podemos tomar con respecto a ellas es preverlas.



Figura VIII.1.- Proceso DAFO (Tomado de Fuentes, 2011)

En el ámbito de la Educación el DAFO es un instrumento de planificación básica, cuya determinación permite a una Institución, detectar su situación organizativa interna y externa ante la posibilidad de planificar estratégicamente su acción a corto, mediano o largo plazo. A través del resultado del DAFO, es posible contextualizar de mejor forma la vigencia del proyecto y los objetivos estratégicos de la institución.

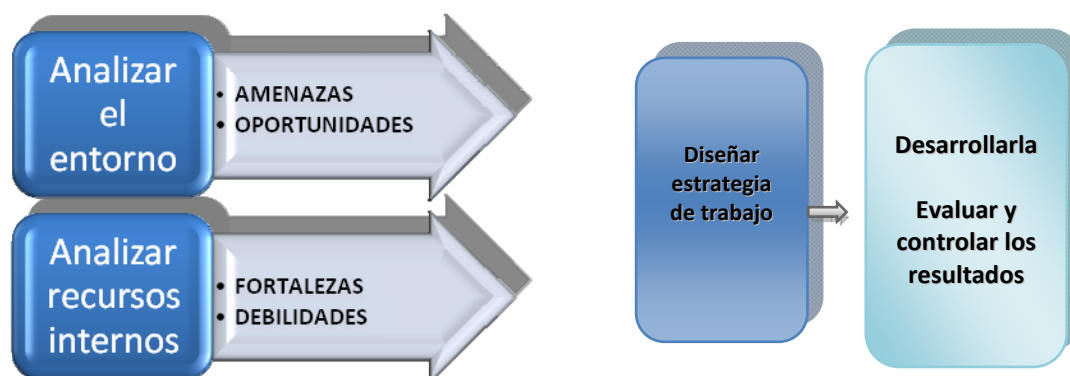


Figura: VIII.2: Análisis del entorno y Análisis de los recursos (Tomado de Fuentes, 2011)

En este sentido, el objetivo de este análisis para nuestra investigación es consolidar las fortalezas, minimizar las debilidades, aprovechar las ventajas de las oportunidades y eliminar o reducir las amenazas. Así pues, la aplicación de análisis DAFO a nuestro trabajo requiere la determinación de los puntos fuertes y débiles de la misma, identificando las oportunidades y amenazas del entorno.

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 Estepa (Sevilla)
- ◆ 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 0,892 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, Encuestas autocumplimentadas con el profesorado universitario experto en la temática de Juegos y Deportes y Grupo de Discusión con el 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 la propia investigadora.
- ◆ 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 de Educación Secundaria de la Comarca de Estepa, para colaborar con la investigación.
- ◆ Importancia de la temática objeto de estudio en la sociedad actual.
- ◆ Fuerte motivación por parte de la doctorando.

DEBILIDADES

También podemos llamarlos puntos débiles, que deberán ser objeto de un razonamiento estratégico para convertirlas en fortalezas.

- ◆ No haber llegado a toda la población objeto de estudio, de 3º y 4º de ESO de los centros de la Comarca de Estepa (Sevilla).
- ◆ No poder generalizar los resultados, tratándose de un estudio localizado.
- ◆ 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 currículum escolares.
- ◆ Mayor presencia de Juegos y Deportes 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 Deportes 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.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO

“Las limitaciones se refieren a las restricciones propias del tipo de problema abordado; son predominantemente de carácter externo, mientras que las delimitaciones son las restricciones que fija el propio investigador, para enmarcar su objeto de estudio, de acuerdo a variables como el tiempo disponible, el ámbito geográfico”
L. MEDINA LOZANO (2005).

Existen algunas limitaciones del estudio que se deben mencionar. Se trata de un estudio transversal por lo que no se puede inferir una relación causa-efecto y limita las conclusiones respecto a la dirección de las relaciones. Estudios futuros deberían plantearse diseños de intervención para analizar más en profundidad las variables de estudio.

2.1.- LIMITACIONES GENERALES DEL ESTUDIO

Como limitaciones generales de este estudio pueden señalarse las siguientes:

- ✚ Las conclusiones no pueden ser interpretadas más allá de la población investigada. Se entiende que el alumnado de la Comarca de Estepa no representan necesariamente a todo el universo estudiantil de 3º y 4º de ESO. En este sentido, y dada la metodología utilizada, no es posible la realización de ningún tipo de inferencia de naturaleza estadística con la intención de generalizar los resultados a poblaciones mayores. Sin embargo, este estudio permite la *“generalización analítica”*, es decir, la ampliación de los planteamientos teóricos existentes en función del análisis de la evidencia obtenida a través de la lógica de la construcción de una explicación.
- ✚ El estudio podría ser más significativo si se hubiera realizado tomando como muestra a toda la población del alumnado de la comarca o en su ampliación al alumnado de toda la etapa de ESO, para verificar diferencias entre el alumnado de diferentes ciclos.
- ✚ Por otro lado, la combinación de fuentes de información utilizadas en este estudio ha sido fundamental para la validación del trabajo. No obstante, las encuestas autocumplimentadas de los expertos nos han

permitido abordar los temas objeto de estudio, pero están sujetas a ciertas limitaciones, relacionadas con la participación de la investigadora en la obtención de la información y con la exacta adecuación a las cuestiones de investigación. Este inconveniente se subsana, al menos en parte, con la utilización de otras fuentes de información (cuestionario y grupo de discusión).

2.2.- LIMITACIONES DE LAS TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

2.2.1.- Limitaciones del Grupo de Discusión

Cualquier herramienta de investigación social está expuesta a una serie de limitaciones propias. El grupo de discusión no está exento de esas limitaciones y por tanto, es necesario conocerlas.

Frente a técnicas como la observación participante, que priorizan la necesidad de observar a los actores sociales en sus contextos naturales; el grupo de discusión (del mismo modo que otras técnicas como la entrevista abierta o la encuesta), adolecería de un defecto esencial, la artificialidad del contexto en el que se produce la información. Ésta no se produciría en un contexto natural de la vida cotidiana en el que el investigador es un observador directo. El escenario de la investigación sería un contexto recreado y por tanto, artificial.

Aunque son conceptos más propios de la investigación de naturaleza cuantitativa, se suele señalar como limitación general de los grupos de discusión su *falta de validez y fiabilidad* (Vallés. 2000). Esta circunstancia se deriva de lo que, precisamente, es una de las ventajas, esto es, la interacción grupal. Ésta impide que el investigador tenga un control sobre los datos generados que se convertiría en un claro problema en aquellos casos en que se estuviera trabajando desde una perspectiva comparada, que no es nuestro caso.

Otra de las limitaciones de los grupos de discusión es como plantean Stewart y Shamdasani (1990) *el sesgo de la deseabilidad social*; señalan que la interacción grupal tiene dos dimensiones: la interacción entre los participantes y entre éstos y el moderador.

- ✚ En primer lugar, que las respuestas de los participantes son interdependientes, lo que significa que los resultados no se pueden generalizar.
- ✚ En segundo lugar, que la propia dinámica grupal puede generar un efecto dominante mediante el cual, uno de los componentes del grupo de discusión arrastre a los demás.
- ✚ En tercer lugar, que el moderador pueda sesgar los resultados al proporcionar, consciente o inconscientemente, pistas sobre el tipo de respuestas deseadas.

En cuanto a la interpretación de los resultados, hay que ser conscientes de que el *margen para la subjetividad es mayor* cuando se está aplicando una técnica cuantitativa. Así, salvo que haya un consenso previo en torno a la legitimidad del responsable de la investigación, en situaciones de gran conflictividad es preferible inclinarse por otras técnicas.

También hay que manifestar que para que un grupo de discusión tenga éxito, depende en gran manera de *la experiencia del moderador*, por lo que es necesario que la persona que modere sea experta en este tipo de técnicas.

2.2.2.- Limitaciones del cuestionario

Este instrumento se utiliza, de un modo preferente, en el desarrollo de una investigación en el campo de las Ciencias Sociales; es una técnica ampliamente aplicada en la investigación educativa.

Pero a pesar de que el Cuestionario es "*un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve*", su aplicación no está exenta de algunas limitaciones, que en la medida de lo posible hemos tratado de paliar.

- ✚ Las preguntas son cerradas y categorizadas, por lo que solo pueden elegir una respuesta dentro del continuum que se les ofrece.
- ✚ No para todos los encuestados, el responder al cuestionario tiene la misma importancia.
- ✚ Se contesta en base a su interpretación.
- ✚ En ocasiones puede que los encuestados procuren que sus respuestas sean aceptables socialmente.
- ✚ Se influye por la estructura y calidad del cuestionario.
- ✚ El contexto interviene en sus respuestas.

- ✚ El cuestionario como herramienta no se adapta a las diferencias individuales, ya que los cuestionarios son fijos y no deben variarse.
- ✚ Requiere la colaboración del encuestado. Esto conlleva que los resultados estarán en función del número de personas que respondan y de la precisión y/o sinceridad con que den esas respuestas.
- ✚ Por último, hay un límite en cuanto al número de temas que pueden tratarse en una encuesta, debido a la fatiga que puede producir en los encuestados.

2.3.- Limitaciones Encuestas autocumplimentadas

La encuesta autocumplimentada es quizá el instrumento más conocido y utilizado por los investigadores sociales cuando se quiere lograr precisión y representatividad partiendo directamente de consideraciones individuales. Pero a pesar de ser un instrumento muy potente para obtener información de calidad, las encuestas están sujetas a determinadas limitaciones, entre ellas, cabe señalar:

- ✚ En algunos casos, no entender claramente lo que se pregunta y responder cuestiones colaterales y no centrales al tema propuesto.
- ✚ Es conveniente realizar varios pilotajes previos para poder confirmar que las preguntas que se hacen son comprendidas por los encuestados.
- ✚ Las preguntas son en principio abiertas, aunque la estructura es fija, pero el encuestado puede limitarse en ocasiones a responder con monólogos y en otros casos extenderse en sus respuestas.
- ✚ Reducido nivel de representatividad de la muestra en algunos casos.
- ✚ No se puede controlar al entrevistado ni la influencia sobre él de otras personas.
- ✚ Al no existir un entrevistador que resuelva las dudas, se obtiene mayor porcentaje de cuestionarios erróneos.
- ✚ Los cuestionarios no pueden ser demasiado extensos, ya que se corre el riesgo de no ser cumplimentados.

3.- CONCLUSIONES

“En la investigación y la experimentación, las conclusiones son determinaciones hechas mediante el estudio de los resultados del trabajo precedente, y es la ciencia la que estudia las reglas y procedimientos para distinguir un razonamiento correcto (válido) o incorrecto (inválido)”.
R. ORTIZ ORTIZ (2011).

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 DEPORTES PRACTICADOS EN EL CENTRO ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-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 3º y 4º curso de Educación Secundaria en la comarca de Estepa.

Perfil personal

- ✚ El número de participantes en nuestra investigación es de 514 sujetos, de los cuales 248 son chicos (48,2%) y 266 son chicas (51,8%).
- ✚ Casi la mitad del alumnado (44,2%), tiene una edad de 15 años. Alrededor del 83,5% de la muestra tiene una edad de 15 años o más, que es la edad natural del alumnado de 4º ESO.

Perfil escolar

- ✚ El mayor porcentaje de alumnos/as encuestados pertenece al IES Ostippo (Estepa), siendo el porcentaje de participación en el resto de centros muy similar, rondando el 17%.
- ✚ El profesorado de los centros tiene poca incidencia en la practica físico-deportiva extraescolar de su alumnado.

Perfil familiar y social

- ✚ La mayoría de los padres del alumnado encuestado, se dedican al oficio de *“agricultor, albañil, camionero,...”*, destacando los padres de los chicos de 3º ESO con un 45,4%. La segunda profesión más elegida, a bastante distancia de la anterior, es *“otros”* y *“negocio propio”* con un 18% y 16% respectivamente.
- ✚ La mayoría de las madres del alumnado encuestado, se dedican a la profesión de *“encargada del hogar”*, destacando las madres de los chicos con un 54,4%. La segunda profesión más elegida, a bastante distancia de la anterior, es *“otros”* y *“negocio propio”*.
- ✚ El 45% de los padres de nuestro alumnado encuestado no practica *“nunca”* deporte, mientras que alrededor del 28% lo hace *“alguna vez al mes”*.
- ✚ Un elevado porcentaje de madres de alumnos/as no practican *“nunca”* deporte, destacando en los chicos un 53,2%. Mientras, alrededor del 28% de las madres de las chicas hace *“alguna vez al mes”*.
- ✚ De forma mayoritaria, más del 60% de los hermanos/as de nuestro alumnado, hace deporte *“con sus amigos/as”*. Seguidamente, con un 23% o *“no practican deporte”* o lo hacen *“con su familia”* (9,7 y 7,1% respectivamente). Por ello, deducimos que la mayor influencia que se da sobre el alumnado de 3º y 4º ESO, viene dada del grupo de los iguales.
- ✚ La familia tiene cierto interés en que sus hijos realicen actividades físico-deportivas en su tiempo libre.

2.1.2.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Indagar acerca de la tipología de los Juegos y Deportes que enseña el profesorado y práctica el alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.

Tipología de los Juegos y Deportes que se enseñan en los centros escolares de la Comarca de Estepa

- ✚ El profesorado de Educación Física de los centros de la Comarca de Estepa, 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.
- ✚ Junto a la práctica de juegos predeportivos y juegos populares y tradicionales, el profesorado de Educación Física de ESO y el profesorado universitario, enseña diversos juegos y deportes alternativos.
- ✚ De los tipos de juegos que se enseñan al futuro profesorado de Educación Física, ocupan un lugar especial los juegos cooperativos, como un medio eficaz que colabora en la adquisición y transmisión de valores y actitudes éticas.
- ✚ Dentro de los deportes individuales, la mayoría del profesorado de Educación Física manifiesta enseñar atletismo y gimnasia deportiva.
- ✚ La gimnasia artística y deportiva se presenta como una actividad que mayoritariamente nunca practica el alumnado, siendo más practicada la gimnasia rítmica, en este caso más por las chicas que por los chicos.
- ✚ Respecto a los deportes de pala y raqueta, comprobamos que el deporte de éste tipo más practicado por parte del alumnado es el tenis de mesa, seguido del bádminton, tenis y pádel, coincidiendo con las opiniones del profesorado de Educación Física.
- ✚ El profesorado de Educación Física y el profesorado universitario se decantan por enseñar deportes colectivos,

habituales en nuestro entorno social y practicados de forma mayoritaria por el alumnado, entendiendo que este tipo de deportes colaboran en transmitir valores de compañerismo, cooperación, amistad, solidaridad, tolerancia...

- ✚ El profesorado de Educación Física, a pesar de que considera que los deportes de lucha y combate aportan numerosos valores tanto individuales como sociales al alumnado, reconocen al igual que éste último, que son muy poco programados y practicados en clase.

Preferencias de práctica del alumnado de Juegos y Deportes

- ✚ A los chicos y chicas les gustan los juegos competitivos. Tanto el profesorado de Educación Física como el profesorado universitario, valoran positivamente la competición, siempre y cuando ésta sea realizada dentro de las normas y cauces educativos previstos, indicando que la competición propicia una serie de valores tales como el esfuerzo, la constancia, la colaboración, el afán de superación...
- ✚ A los chicos les gusta practicar en primer lugar fútbol, fútbol sala seguido del baloncesto voleibol y balonmano (7,3%). Mientras que a las chicas les gusta practicar en primer lugar el voleibol, seguido del baloncesto, balonmano y los deportes de pala y raqueta.
- ✚ A las chicas les gusta practicar juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...), no siendo estas actividades de interés para los chicos.
- ✚ El profesorado de Educación Física, manifiesta que en la medida de lo posible y teniendo en cuenta los diversos problemas que implica la salida del centro del alumnado, realiza Juegos y Deportes en el Medio Natural.
- ✚ Los juegos y deportes alternativos, así como los deportes no habituales (rugby, béisbol,...) brindan la posibilidad al profesorado y alumnado universitario de plantear programas diferentes al modelo deportivo, orientado, casi exclusivamente, hacia el rendimiento, ofreciendo la posibilidad de innovar y favoreciendo su creatividad.

2.1.3.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado universitario y de Educación Física de Educación Secundaria, tienen de los Juegos y Deportes como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria y los que éstos consideran que han adquirido con su práctica

Concepciones del alumnado, el profesorado universitario y de Educación Física de Educación Secundaria, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores

- ✚ Los valores que creen poner en práctica el profesorado de Educación Física en E.S.O. a través de los juegos y deportes son: respeto, compañerismo y esfuerzo.
- ✚ El profesorado universitario y el profesorado de E.S.O. entiende que hay unos contenidos más apropiados que otros para la transmisión de valores, aunque matiza que desde cualquier contenido podemos transmitirlos siempre que el enfoque sea el adecuado.
- ✚ El profesorado de Educación Física en E.S.O. considera prioritario en sus clases los valores de: respeto, autoestima y responsabilidad, coincidiendo con el alumnado en el valor de respeto, que señalan tener adquiridos gracias a la práctica de juegos y deportes.
- ✚ El profesorado universitario considera que los valores y actitudes éticas son fundamentales y que deben, por tanto, desarrollar y adquirir el futuro profesorado, para poder trasmitir a su alumnado de Secundaria los siguientes valores: respeto, responsabilidad y en tercer lugar autoestima y libertad.
- ✚ Tanto el profesorado de E.S.O. como el profesorado universitario manifiesta que utilizan el juego y el deporte como recurso para buscar que el alumnado interiorice las posibilidades educativas que tienen los mismos.
- ✚ Los profesores de Educación Física señalan que el clima en las clases de Educación Física es bueno y que el alumnado está muy motivado hacia la práctica de juegos y deportes.

- ✚ El profesorado de E.S.O. señala la idea de la recuperación del alumnado para la práctica de la Educación Física a través del ánimo y la motivación.

Valores y actitudes que el alumnado de Educación Secundaria considera que tiene adquiridos a través de la práctica de juegos y actividades deportivas

- ✚ El alumnado de E.S.O. estima que los juegos y deportes les ayudan a relacionarse con sus compañeros/as, les ayuda a cumplir las normas y la competición les gusta y les motiva dentro de las tareas que desarrollan.
- ✚ Los alumnos y alumnas de 3º y 4º de E.S.O. señalan que con las actividades competitivas aprenden a respetar la figura del árbitro o juez, a respetar al adversario y a valorar a los/las compañeros/as.
- ✚ Los alumnos y alumnas de 2º ciclo de E.S.O. indican que desean conseguir los valores de salud, compañerismo y respeto.
- ✚ El alumnado de segundo ciclo de E.S.O. señalan que los valores que han adquirido a través de la práctica de juegos y deportes son: respeto, compañerismo, salud y esfuerzo.
- ✚ Tanto el profesorado (universitario y de E.S.O.) como el alumnado conceden mucha importancia al valor de respeto.
- ✚ El alumnado de E.S.O. indica que les gustan y les divierten las clases de Educación Física, sin embargo, el porcentaje es menor en el “*intervalo positivo*” cuando se les pregunta 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 la salud y a la ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de Juegos y Deportes en su tiempo libre, y la influencia que tiene el entorno en la transmisión y adquisición de valores y actitudes.

Hábitos saludables adquiridos por el alumnado y fomentados por el profesorado

- ✚ El alumnado elige la salud como valor a conseguir en el componente biológico, aunque más los chicos que las chicas. De la misma forma, el alumnado elige otros valores relacionados con el componente social de la salud como el compañerismo, y la cooperación así como el valor de la autoestima en el componente psicológico de la salud.
- ✚ El profesorado de Educación Física y el profesorado universitario consideran que un objetivo prioritario a conseguir con su alumnado es la adquisición de hábitos y conductas saludables.

Ocupación del tiempo libre a través de la practica de de Juegos y Deportes

- ✚ De manera mayoritaria el alumnado de manera global manifiesta que realiza actividades físico-deportivas en su tiempo libre que ha aprendido en las clases de Educación Física, por lo que destacamos que las clases de Educación Física son transmisoras de hábitos de realización de actividad física en el tiempo libre.
- ✚ El alumnado de género masculino manifiesta que *pertenece o ha pertenecido a un club/equipo* de manera mayoritaria, frente a las chicas, que manifiestan pertenecer o haber pertenecido en un grado muy inferior.
- ✚ Los chicos que manifiestan pertenecer a equipos deportivos, indican que *entrenan y participan en partidos más de “4 horas” a la semana*, mientras las chicas lo hacen en un porcentaje inferior.

- ✚ El profesorado universitario experto y el profesorado de ESO, tienen claro que uno de sus objetivos fundamentales durante el transcurso de los estudios de formación inicial del profesorado de Educación Física y de sus clases de Educación Física, es tratar de fomentar al máximo hábitos y actitudes saludables, a través de la ocupación del tiempo libre con actividades físicas y deportivas.
- ✚ El alumnado encuestado manifiesta de manera mayoritaria, tanto chicos como chicas, *que les gustan que los Juegos y Deportes que les proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo.*
- ✚ El profesorado de ESO y el profesorado universitario estiman que la competición bien ejecutada, respetando las reglas, a los compañeros y adversarios es un buen medio para transmitir valores de esfuerzo, constancia, cooperación, afán de superación...

Influencia del entorno en la adquisición y transmisión de valores

- ✚ El profesorado experto y el profesorado de Educación Física de ESO consideran que los agentes de socialización tienen una importancia capital en la adquisición de hábitos de ocupación del tiempo libre con actividades físico-deportivas, destacándose la influencia de la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación.

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 DEPORTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

2.2.1.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Analizar el tratamiento que se realiza en la Universidad y en los centros de Educación Secundaria de los elementos del currículum, en relación a la aplicación de los contenidos de Juegos y Deportes como mediadores para la transmisión y adquisición de valores.

Tratamiento que se realiza en la programación

- ✚ El profesorado de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria y el profesorado universitario manifiestan de forma mayoritaria, que proporcionan 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 la comarca estudiada.

Tratamiento que se realiza en los objetivos

- ✚ La preocupación del profesorado universitario por hacer partícipes a los alumnos y alumnas de los objetivos que se trabajan, es respondida positivamente con los resultados del cuestionario, donde se dice que tanto chicos como chicas son conscientes de los objetivos trabajados en las programaciones.

Tratamiento que se realiza en los contenidos

- ✚ El profesorado universitario encuestado aporta diversidad de opiniones sobre la importancia de trabajar prioritariamente unos contenidos sobre otros (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Algunos piensan que la virtud está en buscar el equilibrio entre el trabajo de los tres tipos de contenidos.
- ✚ El alumnado considera que no hay excesiva teoría y que los contenidos trabajados, especialmente en cuanto a juegos y deportes, son muy novedosos y desconocidos para ellos. El profesorado de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria, mayoritariamente, da más importancia a los contenidos actitudinales, a través de los procedimientos llevados a cabo en la práctica de juegos y deportes.

Tratamiento que se realiza en la metodología

- ✚ El profesorado de los centros educativos dice no haber tenido una formación inicial que aporte estrategias y técnicas sobre cómo enseñar y transmitir valores al alumnado. En este sentido, son los propios alumnos y alumnas estudiados los que dicen sí recibir estos contenidos a través de explicaciones claras y eminentemente prácticas.
- ✚ Existe acuerdo entre profesorado universitario y de los centros educativos cuando hablamos de técnicas para la transmisión de valores éticos. Todos dicen trabajar el modelado, el refuerzo, la motivación, el trabajo en grupo cooperativo,... y así lo percibe también el alumnado sintiéndose muy motivado especialmente con el bloque de contenidos sobre Juegos y Deportes.

Tratamiento que se realiza en la evaluación

- ✚ 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.

- ✚ El profesorado universitario opina mayoritariamente que las actitudes si están y deben estar presentes en la evaluación de la materia y sus contenidos, tanto conceptuales, como procedimentales o actitudinales. Sin embargo, , la mayoría del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria coincide en dar 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.

2.2.2.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: Conocer el clima de clase en Educación Física al impartir el núcleo de juegos y Deportes, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos.

El clima de clase en Educación Física al impartir el núcleo de Juegos y Deportes

- ✚ 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, el profesorado experto y de Educación Física consideran que una buena relación entre el profesorado y el alumnado, a través del diálogo para solucionar los problemas, ayuda a mejorar el clima de clase.
- ✚ 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 Deportes

- ✚ El alumnado en general, muestra una gran motivación por la asignatura de Educación Física, opinión corroborada por profesores/as y expertos que piensan que nuestra área posee un aliciente que le diferencia del resto de asignaturas.
- ✚ El alumnado encuestado manifiesta que en clases de Educación Física hay un clima positivo y unas buenas relaciones interpersonales.
- ✚ El profesorado experto manifiesta mayoritariamente 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.

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 SECUNDARIA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES.

2.3.1.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 7: Conocer la percepción del profesorado universitario y de Educación Física en Educación Secundaria, 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 del profesorado universitario encuestado, manifiestan mayoritariamente que su formación inicial ha sido escasa para poder posteriormente transmitir valores y actitudes éticas al alumnado de Educación Física.
- ✚ El profesorado de Educación Física participante en el Grupo de Discusión, 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 sí 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 Secundaria, 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 sí 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, congresos) 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, grupos de trabajo y de investigación, son técnicas de formación permanente horizontal muy valoradas por todo el profesorado, y más llevadas a cabo por profesorado experto.

Estrategias, técnicas y herramientas que utiliza el profesorado universitario y de Educación Física

- ✚ El profesorado universitario manifiesta mayoritariamente 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 técnica de transmisión de valores, ya que el alumnado aprende imitando lo que ve y el

profesorado en todo momento es y debe ser un referente para sus alumnos/as.

- ✚ El refuerzo positivo es una de las técnicas 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 su 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.
- ✚ Estrategias como la clarificación de valores y la reflexión crítica con el alumnado, son las más utilizadas por todo el profesorado tanto universitario como de Educación Secundaria.

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 Secundaria a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

Propuestas para la familia

- ✚ Tanto el profesorado universitario como el profesorado de Educación Física piensan que la familia debe ser el primer elemento socializador y realizar una función destacada en la transmisión de valores, actitudes y normas.
- ✚ Todo el profesorado opina que, en la actualidad, en muchas ocasiones la familia no está llevando a cabo su labor en la transmisión de actitudes, valores y normas.
- ✚ Es necesaria una mayor y mejor formación de la familia para afrontar los retos con los que se encuentra en la sociedad actual.

Propuestas para la escuela

- ✚ Debe existir una gran coordinación entre todos los agentes que intervienen en la Educación, y los centros deben preocuparse de forma notable y primordial por la educación en valores, apoyándose en las demás instituciones.
- ✚ El profesorado reconoce no haber recibido una formación en estrategias y herramientas para transmitir valores en la formación inicial, de manera que al incorporarse al mercado laboral como profesor/a, tiene muchas lagunas en este campo.
- ✚ El profesorado necesita realizar una profunda reflexión de su actuación docente, pararse, pensar y ser crítico con su propia práctica en el día a día dentro de sus clases.

Propuesta para el profesorado de Educación Física

- ✚ El profesorado de Educación Física debe actualizarse y comprometerse con la realidad que se encuentra en el momento actual, buscando las estrategias y herramientas necesarias para mejorar en la transmisión de valores y actitudes.
- ✚ La Educación Física debe tener un papel primordial en la educación en valores dentro de la escuela, como asignatura que trabaja todas las áreas de la persona y de la personalidad del alumnado.
- ✚ El profesorado de Educación Física tiene un papel importante dentro de la formación en valores, pero nunca de manera aislada y siendo el único responsable, ya que tiene que verse el trabajo colaborativo de la familia, las instituciones, medios de comunicación, etc.

Propuestas para las instituciones

- ✚ Las instituciones tienen que realizar al igual que el profesorado, una reflexión sobre el papel que están desempeñando en la transmisión de valores. La Universidad debe desvincularse de cualquier influencia, como puede ser la política, y ser una institución que busque la excelencia y el ser estricta en el campo de la educación.
- ✚ Debemos realizar un llamamiento a la dignificación de la labor de los profesores en la Educación, devolviéndoles el valor y la estima por el papel tan importante que desempeñan dentro de la sociedad. También es necesario una mejora en los sistemas de selección y evaluación de los profesionales de la educación.

Propuestas para los medios de comunicación

- ✚ El profesorado universitario señala que se pueden utilizar los medios de comunicación para detenerse y crear una conciencia crítica en los chicos y chicas, de manera que

puedan estar mejor formados ante lo que se vende a través de estos.

- ✚ Los medios de comunicación desempeñan una función muy importante dentro de la formación en valores de los jóvenes actuales. Deben ser conscientes de la labor que llevan a cabo, conociendo los padres y madres su importancia.
- ✚ El profesorado puede utilizar los medios de comunicación para resaltar aspectos positivos y buscar una adecuada educación de los alumnos/as.

4.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

“No podemos predecir el futuro como si existiera independientemente de nuestra vida y de nuestro lenguaje. El futuro está por venir, está por traer, lo que podemos hacer, es crearlo a nuestra manera, imaginarlo es nuestra propia creación”.
J. TORRES GUERRERO (2012)

4.1.- SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Pensamos que el presente trabajo abre puertas a la realización de nuevos estudios de investigación.

- ✚ 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 Estepa, así como poder realizarse tomando una muestra más amplia que englobe al alumnado de toda la provincia o de la comunidad autónoma Andaluza.
- ✚ 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.

4.2.- POSIBILIDADES DE APLICACIÓN PRÁCTICA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Desde que surgió la idea de la 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 de Educación Física, el tipo de orientación de los contenidos, el aprendizaje de estrategias y técnicas para transmitir valores. Se podría llevar a cabo:

- ✚ 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 los Juegos y Deportes, para que éstos 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.

5.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

“La Educación Física es una disciplina joven que, como todas las Didácticas Específicas, realiza un esfuerzo por consolidarse como área de conocimiento autónoma y que se acerca al conocimiento de la realidad que estudia desde una perspectiva innovadora. La Didáctica de la Educación Física centra su estudio en las relaciones profesor/alumno que se establecen en un proceso intencional de enseñanza y aprendizaje en torno al movimiento humano como objeto de comunicación”.
J.L. HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (2001).

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 Secundaria**

- 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 los centros educativos tenemos la posibilidad de enseñar todo un abanico de posibilidades que nos ofrecen los entornos naturales, sobre todo en la comarca de Estepa.
- 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. El profesorado siempre está 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 chicos y chicas. 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, la reflexionan y saben utilizarla en beneficio propio y en el de los demás.
- Una solución aportada para mejorar la acción educativa sería que los centros educativos liderasen 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 a sus hijos e hijas 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 Secundaria, 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 chicos y chicas, 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 juvenil 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.

BIBLIOGRAFÍA



A

- Abaurrea Alfaro, L. (2000). *Iniciación a la gimnasia artística: guía práctica*. Barcelona: Paidotribo.
- Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In 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.
- Álamo, J. M., Amador, F. & Pintor Díaz, P. (2002). Función social del deporte escolar. El entrenador del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes*, 8(45). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd45/escolar.htm>.
- Allue, J. M. (1998). *El gran libro de los juegos*. Barcelona: Parramón.
- Álvarez Rodríguez, J. (2007). Los valores afectivos en la formación inicial del profesorado. Estudio inicial. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 121-141.
- Álvarez, V. (1990). Los grupos de discusión. *Cuestiones Pedagógicas*, 6(7).
- Amador, F. (1995). La enseñanza de los deportes de lucha. In D. Blázquez. *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 351-370). Barcelona: INDE
- Amonachvili, C. (1986). El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares. *Perspectivas V*, XVI, 1, 87-97.
- Anguera, M.T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. & Vallejo, G. (1998). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Angulo, J. F. (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Antón, J. L. & López, J. (1989). La formación y el aprendizaje de la técnica y la táctica. In J. L. Antón. *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Málaga: Unisport.
- Arbaugh, F. (2003). Study groups as a form of professional development for secondary mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education* 6(2).
- Arkin, H. & Colton, R.R. (1984). *Métodos estadísticos. Serie Compendios Científicos*. México: Editorial Continental, S.A.
- Armas Castro, M. (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral: Universidad de Santiago de Compostela.
- Armstrong, N. & Bray, S. (1991). Physical activity monitoring patterns defined by continuous heart rate monitoring. *Arch. Dis. Child.*, 66.

- Arnaus, R. (1999). *La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa*. In J. F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz & A.I. Pérez Gómez (Eds.), Op. Cit. 599-635.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Arón, A. & Milicic, N. (1992). *Clima social y escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Arráez, J.M. (1995): Juegos y deportes alternativos con deficientes psíquicos, en *APUNTS: Educación Física y Deportes*, 40, 69-80.
- Arrieta Gallastegui, J. (dir.) (1995). *La educación para la paz y el desarrollo en la LOGSE*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Asçi, F. H., Tüzün, M. & 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.
- AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS (2004). Selected information with a regional focus. *Recuperado de:* <http://www.abs.gov.au/websitedbs/D3310114.sf/home/home?opendocument#from-banner=GT>
- Ayuso, J. A. & Gutiérrez Nieto, C. (2007). Educación en valores y profesorado. *Revista educación en valores*, 7(1), 108-118.
- Aznar, R. & González, M. D. (2002). Los Juegos y Deportes de Raqueta en Educación Primaria: estudio de la consideración de las ventajas e inconvenientes por parte de los maestros-as en la provincia de Alicante. *Revista Actividad Física: ciencia y profesión*, 5, 6-13.
- Aztarain, F.J. & De Luis, M.R. (1994). Sesenta minutos a la semana para la salud. *Archivos de medicina del deporte*, 11(41), 49-54.

B

- Baena Extremera, A., Calvo Morales, J. F. & Martínez Molina (2009). Una experiencia didáctica en metodología integrada: cinco estilos de enseñanza a través de la bicicleta de montaña, patines y monopatines en ESO. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(3), 41-48. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- Bain, L.L. (1985). The Hidden Curriculum re-Examined. *Quest*, 37, 45-153.
- Balaguer, I. (2002). (Ed.). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.

- Balcells I Junyent, J. (1994). Los métodos en las ciencias sociales. Capítulo 2. In *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: Editorial Escuela Superior de Relaciones Públicas. PPU.
- Ballenato, G. (2008). *Hacia una educación de calidad*. Calidad educativa. Recuperado de: <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2011/11/hacia-una-educacion-de-calidad.html>
- Bañuls, F. & Guirao, C. (2007). *Sociología*. Madrid. Diálogo.
- Barquero, V., Vargas, A. & Alonso, G. (2009). Efecto de ocho clases de expresión corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de jóvenes universitarios. *Educación*, 33(2), 139-152. Universidad de Costa Rica
- Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.
- Bashkirova, E. (2002). Transformation of the values of Russian society. *Russian Politics and Law*, 39, 6-24.
- Baudrillard, J. (2004). *Perspectivas sobre comunicación y sociedad*. Valencia: Editorial Universitat de València.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Beck, J., Czerniat, CH. & 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.
- Benito, J. (2011). Organización y gestión universitaria y derechos humanos. In J. J. Maquilón. (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 293-316). Murcia: Editum.
- Benjumea Álvarez, M. A. (2011). *Motivación del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la comarca de la Vega Alta de Granada, en Educación Física escolar y en las actividades físico-deportivas extraescolares*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Benso, C. y Pereira, M.C. (2003). *Estado y educación en la España liberal*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Beregüí, R. & Garcés De Los Fayos, E. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89-103.

- Berger, B. G. & Mcinman, A. (1993). Exercise and quality of life. In R. N. Singer, M. Murphey & L.K. Tennant (Eds) (1993). Handbook of research on sport psychology. New York, EE.UU.: Macmillan.
- Berkowitz, M. W. (1992). *La interacción familiar como educación moral* (Family interaction as moral education). Comunicación, Lenguaje y Educación. Material mimeografiado.
- Bernardo, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Best, J. W. (1970). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Blández, J., Fernández García, E. & Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Universidad de Complutense de Madrid. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART5.pdf>
- Blandez, J. (2001). Lo que el alumno de educación secundaria piensa de las clases de educación física y no se atreve a decirle a su profesor/a. *Revista Apunts*, 66, 20-30.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Blázquez, D. (1995). A modo de introducción. In D. Blázquez (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, 19-46. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1995). Método de enseñanza de la práctica deportiva. In D. BLÁZQUEZ (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, 251-286. Barcelona: INDE.
- Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza & James Editores.
- Bobbitt, F. (1928). *How to Make a Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin
- Boixadós, M. y Cruz, J. (1995). Evaluación del fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista Española de Educación Física y deportes*, 3(2), 13-25.
- Boixados, M., Valiente, L. , Mimbreno, J. ,Torregrosa, M. & Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), 295-310.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Bolívar, A. (2002). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Borrás, P.A. (2004). *Intervención para la promoción de la deportividad en el fútbol cadete en Mallorca*. Tesis doctoral: Universidad de las Islas Baleares.

- Bottai, A. B. (2007). *Importancia del Deporte como contenido didáctico-pedagógico de la Educación Física en la Escuela Primaria*. Recuperado de: <http://www.portalfitness.com/Nota.aspx?i=1100>
- Briggs, D. C. (1986). *El niño feliz*. Barcelona: Gedisa.
- Browne, J. (1992). Reasons for selection or nonselection of physical education studies by year 12 girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 402-410.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Madrid: Alianza.
- Buchberger, A., Howard, M.J., Freund, S.M.V., Proctor, M., Butler, P.J.G., Fersht, A.R. & Bycroft, M. (2000). Biophysical characterization of Elongin C from *Saccharomyces cerevisiae*. *Biochemistry*, 39, 11137-11146.
- Buendía Eisman, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. In M.P. Colas y L. Buendía (Eds), *Investigación Educativa*. (201-248). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Edit. McGraw-Hill.
- Buitendij, F. J. J. (1933). *Wesen un sin desspiels*. Berlin: Kwf wolff.
- Buxarraís, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarraís, M. R. (2000). *Características de los centros educativos para una educación en valores*. Recuperado de: <http://www.ambitmariacoral.com>
- Buxarraís, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. & Trilla, J. (1990; 1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.

C

- Cabello, D. & Puga, E. (1996). *Fundamentos del entrenamiento en bádminton*. Granada: Delegación Granadina de Bádminton.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez Pérez, P. & González Afonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12, 2. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Caduto, M. J. (1992). *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Sevilla: Agencia de Medio Ambiente-Consejería de Educación y Ciencia.
- Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Editorial Miñón.

- Caillois, R. (1958). *Teoría de los Juegos*. 1º edición en castellano. Barcelona: Seix Barral.
- Calahorra, F. (2007). Propuesta de una unidad didáctica sobre la enseñanza del balonmano aplicada al contexto de educación en secundaria. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*. Buenos Aires - Año 11 - N° 106 - Marzo de 2007. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd106/unidad-didactica-sobre-la-ensenanza-del-balonmano.htm>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Camps, V. (1994: 2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Camps, V. & Giner, S. (1998) *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Candel, N., Olmedilla, A. & Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(1), 61-77.
- Cañadas, M., García, J. & Parejo, I. (2009). El baloncesto como contenido curricular en educación secundaria. Propuesta para su enseñanza bajo un modelo comprensivo. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2, 4.
- Cañeque, H. (1991). *Juego y vida*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Carballo, C. & Hernández, N. (1999). Acerca del concepto deporte. Alcances de su(s) Significado(s). Ponencia presentada en el *Cuarto Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, Departamento de Educación Física*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.N.L.P., La Plata.
- Carratalá, V. & Carratalá, E. (1999). El judo en edades tempranas. Una propuesta de competición. *I Congreso sobre la actividad física y el deporte en la universidad*. Universidad de Valencia. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Carreras, LL., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. & Serrats, M. G. (2006). (14ª ed.). *Como educar en valores*. Madrid: Narcea.
- Casimiro, A.J. (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 Oliva, F.J. (1999). Iniciación deportiva en Educación Física: ¿modificar las reglas para poder aprender más? *Elide, Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física*, 1, 41-43.
- Castejón, F.J. (1995). *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Madrid: Dykinson.

- Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Madrid. Pila Teleña.
- Castejón, F. J., Giménez, F. J., Jiménez, F., & López, V. (2003). Iniciación deportiva. La educación física y deportes. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*- Buenos Aires, Año 5, N° 18.
- Castillo, E. (2006). *Hábitos de práctica de actividad física y estilos de la Universidad de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Castillo, I. (1995). Socialización de los estilos de vida y de la actividad física: Un estudio piloto con jóvenes valencianos. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.
- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.
- Castillo, I. & Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Castillo, I., Balaguer, I. & Duda, J.L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 37-50.
- Castillo, I., Balaguer, I. & Duda, J.L. (2002). Las Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.
- Castillo, I., Balaguer, I. & Duda, J.L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alineación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.
- Castillo, M. (2011). El padel. Lesiones más frecuentes. *Padel MARCA*. Recuperado de: <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. & Veténar, N. (1994). *La paz en el juego*. In 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. (1997). Epistemología de la Educación Física. In V. García Hoz (dir.): *Personalización en la Educación Física*, (pp. 67-106). Madrid: Rialp.
- Cecchini, J. A. (1998). *La práctica físico-deportiva en la Universidad de Oviedo: Análisis y alternativas*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Cecchini, J.A. (2006). Motivación, Educación física y deporte escolar. In M.A. González; J.A. Sánchez y A. Areces (Eds.). *Actas del IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. La Coruña: Consejería de Cultura y Deporte de la Xunta de Galicia, 25-29.
- Cecchini J.A.; Montero J. & Peña V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema* (15), 631-637.
- Cecchini, J.A., Echevarría, L.M. & Méndez, A. (2003). *Intensidad de la motivación hacia el deporte en la edad escolar*. Universidad de Oviedo. Vicerrectorado de Extensión Universitaria.
- Cecchini, J.A., Méndez, A. & Muñiz, J. (2003a). *Motivos de participación de los jóvenes en el deporte*. Universidad de Oviedo. Vicerrectorado de Extensión Universitaria.
- Cecchini, J.A., Méndez, A. & Muñiz, J. (2003b). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 1, 104-109.
- Cecchini, J.A., Méndez, A. & Contreras, O.R. (2005). *Motivos de abandono de la práctica juvenil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- 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., Carmona, M., Arruza, J., Escartí, A. & Balagué, G. (2001). The Influence of the Teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety and Pre and Post-Competition State of Mind. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1 - 11.
- Cecchini, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, J. M., Fernández, C., García, M., Llana, R. & Nuño, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts de Educació Física*, 96, 34-41.
- Cerrillo Martín, M.R. (2002). Transferencia a la vida y a las áreas del currículum de lo aprendido en un programa para enseñar a pensar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 191-202.
- Cerrillo Martín, M. R. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Tendencias pedagógicas*, 8, 59-68.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.

- Cervello, E. & 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.
- Cervelló, E. M., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L. & 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.
- Chillón, P., Tercedor, P., Delgado, M. & González Gross, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 1, 5-12.
- Chinchilla, J. L., Escribano Castillo, M. F., Romero Ramos, O. & 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. & 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.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. & Rebollo, M. A. (1993). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Colás, P. & Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación educativa*, 120, 37-43.
- Collado, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Concetto, G. & Giannì, A. (2011). Physics of Karate project: Measurement Human body barycentre Latin-American. *Journal of Physics Education*, 5, 2.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria*. BOJA nº 53 de 20 de Junio de 1992.
- CONSEJO IBEROAMERICANO DEL DEPORTE (2002). *Conclusiones de la Primera Cumbre Troika Europea*. Lima, Perú.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2011). *La práctica deportiva de los niños españoles por debajo de los niveles recomendables*. Estudio del CSD, la Fundación Deporte Joven y la Fundación Alimentum.

- Recuperado de: <http://www.csd.gob.es/csd/documentacion/01GabPr/Noticias/la-practica-deportiva-de-los-ninos-espanoles-por-debajo-de-los-niveles-recomendables-08-07-2011>
- Contreras, O. R. (1998) *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Contreras, O.R., De La Torre, E. & Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cook, T. D. & Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Corey, G., Corey, M. S. & Callahan, P. (2003). *Issues and ethics in the helping professions (6th ed.)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Corominas, J. (1984). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Cortés Morató, J. & Martínez Riu, A. (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.
- Cotton, J. (2009). *La educación en valores en la familia. Si te atreves a enseñar, no dejes de aprender*. Recuperado de: La educación en valores en la familia. <http://www.telefonica.net/web2/eseducativa/frases1.html>
- Coubertín, P. (1960). Influencia moral y social de los ejercicios físicos. Madrid. *Rev.Citius, Altius, Fortius*. Tomo II, Fas.3
- Cowman, S. (1993) Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788–792.
- Crawford, M. & Unger, R. (2004). *Women and gender: A feminist psychology (4rd Ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., Arbona, P., Molons, Z., Call, J., Berbell, G. & 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

- Danish, S. J., Petitpas, A. J. & Hale, B. D. (1990). Sport as a context for developing competence. In T. P. Gullotta, G. R. Adams y R. Montemayor, *Developing social competency in adolescence* (169-194). Newbury park, CA: sage.
- De Hoyo Lora, M., Sañudo Corrales, B. & Carrasco Páez, L. (2007). *Demandas fisiológicas de la competición en pádel*. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(8), 53-58.

- De La Fuente, J., Peralta F.J. & Sánchez, M. D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 171-200.
- De Lara, E., & Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.
- De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.
- De Pablos Pons, J. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*. Volumen II. In A. Bolívar Botía, J. L. Rodríguez Dieguez Y F. Salvador Mata (dirs.). 268-283. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Decroly, O. & Monchamp, O. (1986). *El juego educativo. Iniciación a la actividad motriz e intelectual*. Madrid: Morata. (original publicado en 1914).
- Del Rincón, D., Arnal, J., La Torre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- Del Villar Álvarez, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- 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.
- Delemarre-Van De Waal HA. (2005). Secular trend of timing of puberty. *Endocr Dev*. 8:1-14.
- Delgado Fernández, M. & Tercedor Sánchez, P. (2000). Modalidades de práctica de actividad física en el estilo de vida de los escolares. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*. Buenos Aires - Año 5 - N° 24 - Agosto de 2000. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd24b/estilo.htm>
- Delgado Noguera, M. A.; Medina Casaubon, J. & Barrera Expósito, J. (1992). Análisis del libro de texto en la enseñanza de la educación física. *Habilidad Motriz*, 1, 11-18.
- Delgado Noguera, M.A. (1995). Evolución del currículum de la E.F. en los años 1984-1993. In AA.VV. *Unisport: el deporte hacia el siglo XXI*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana Ediciones UNESCO.
- Delors, J. (1999). La Educación o la utopía necesaria. In *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.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En Dendaluce, I. (Coord.) (1988). *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea. (Ponencias y Comunicaciones del II Congreso Mundial Vasco), 61-67.
- Denzin, N. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative. Research*. Londres: Sage.
- Devís, J. (1993; 1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devís, J. & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. & Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños /as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 71 - 82.
- Devís, J. & Sánchez Gómez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales, In J.A. Moreno & P. L. Rodríguez. *Aprendizaje Deportivo*, (pp. 159-181). Murcia: Universidad de Murcia.
- Devís, J. & Pérez Samaniego, V. (2001). La ética en la promoción de la actividad física relacionada con la salud, en J. DEVÍS (coord.): *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, Marfil, Alcoy, 2001, 341-355.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.htm>
- Díaz García, J. (1984). *El Voleibol en la escuela*. Madrid: Gymnos.
- Díaz Suárez, A. & Martínez, A. (2003). Deporte escolar y educativo. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*. Buenos Aires, Año 9 - N° 67. <http://www.efdeportes.com/efd67/educat.htm>
- Díaz Suarez, A. & Sánchez, F. (2004). Los contenidos en los procesos de formación deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 10 (74). Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd74/deport.htm>
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2004). Recuperado de <http://rae.es>
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes*. Barcelona: Caralt.

- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.
- Duda, J.L. & Whitehead, J. (1998). Measurement of Goal Perspectives in the Physical Domain. In J.L. Duda (ED.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Durang, G. (1976). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Planeta.

E

- Elardo, J., Bradley, M. & Caldwell, B. M. (1981). The HOME Inventory: A Validation of the Preschool Scale for Black Children. *Child Development*, 52(2), 708-710.
- Elxpuru, I. & Bolívar, A. (2004). El desarrollo de valores en la Universidad. Experiencias y perspectivas. Vol. I In Varios (Eds.). *Pedagogía Universitaria un espacio de aprendizaje compartido* (157-160). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid. Visor.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños: estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Zero
- ENCICLOPEDIA LAROUSSE (1977). La Grande Encyclopédie Larousse. Madrid: Larousse.
- Ennis, C. D. (1994). Urban secondary teachers' value orientations delineating curricular goals for social responsibility. *Jour. of Teaching in Physical Education*, 13, 163-179.
- Eraut, M. (2003). National vocational qualifications in England - description and analysis of an alternative qualification system, in: G. Straka (Ed.) *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*, Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Escámez, J. (1988). El marco teórico de las actitudes. I. El modelo de Fishbein y Ajzen, In J. Escámez, J. & P. Ortega. *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia: Nau Llibres, 29-50.
- Escámez, J. (1998). La educación moral, en Altarejos F y otros , *Filosofía de la Educación hoy* . Madrid. Edit. Dykinson.

- Escámez, J. & García López, R. (1992). La educación moral como exigencia democrática. *Cuestiones actuales sobre educación*, 523-542.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62(1-2), 45-52.
- Escartí, A., Pacual, C. & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M. (1998) Formación permanente del profesorado: unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro. In A. Rodríguez, E. Sanz & M. V. Sotomayor (coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- 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.
- 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*. Recuperado de: <http://www.upv.es/europa/doc/JMEsteve.pdf>.
- Esteve, J., Lila, M. & Musitu, G. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. *Escritos de psicología*, 82-90.
- Euling, S.Y., Selevan, S.G., Pescovitz, O.H. & Skakkebaek, N.E. (2008). Role of environmental factors in the timing of puberty. *Pediatrics*. 121: S167-171.

F

- Fajardo Del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Farfán, E. R. (2007). *Incidencia en la mejora de los niveles de las diferentes capacidades que conforman la condición física del alumnado a través de la aplicación de juegos predeportivos específicos de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Febles, M. E. & Canflux, R. (2003). La concepción histórico cultural del desarrollo. Leyes y principios. In Cruz L (Comp), *Psicología del desarrollo, selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1999), "Cap. 1: Enfoques de enseñanza", "Cap 2: El enfoque del ejecutivo" y "Cap.3: El enfoque del terapeuta", "Cap. 4:

- El enfoque liberador*", en Enfoques de enseñanza, Amorrortu, Bs. As., pp. 15 a 29, pp. 31 a 53 pp. 55 a 77, pág. 79 a 105
- Fernández, E. (2011). Pequeñas lecciones (provisionales) respecto de la formación para la investigación educativa y social. In J. J. Maquilón (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. (209-258) Murcia: Editum.
- Fernández, J. & Barquín, J. (1998). Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes. *Revista de educación*, 317, 281-298.
- Feuerstein, R., Feuerstein, Y., Rand, Y. & Hoffman, M.B. (1979). *The dynamic assessment of retarder performers: The learning potential assessment device. Theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Fierro Rojas, C. (2004). La importancia de la natación en la educación del niño. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*. Buenos Aires. Año 10 - N° 72 - Mayo de 2004 Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd72/natacion.htm>
- 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*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Flood, S. E. & Hellstedt, J. C. (1991). Gender Differences in Motivation for Intercollegiate Athletic Participation. *Journal 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
- Fraile A. (1997). Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela. *Revista de Educación Física*, 64, 5-10.
- Franco, C. & Navas, M. (2009). Efectos de un programa de meditación sobre los valores en una muestra de estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 1157-1174.
- 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.
- Fronzizi, R. (1977) *¿Qué son los valores?* México, D.F. Editorial F.C.E.

- Fuente, J. De La., Peralta F.J. & Sánchez, M.D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 Vol 4(2) 171-200.
- 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)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

G

- Gairín, J. (1987). *Aprendizaje y cambio de actitud en la didáctica especial de las matemáticas*. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Galera, A. D. (2001). *Manual de didáctica de la educación física* (tomos I y II), *Una perspectiva constructivista moderada, Funciones de impartición*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gámez, L. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Garaibordobil, M. T. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea Ediciones.
- García Asencio, C. (2011). *Estudio de dos modelos de enseñanza para la iniciación en voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.
- García Blanco, B. (1997). Origen del concepto "deporte". *Habilidad motriz*, 9, 41-44.
- García Blanco, M. (2011). Orientaciones pedagógicas para la formación del profesorado en educación intercultural. In J. J. Maquilón, A. B. Mirete, A. Escarbajal Frutos, & A. M. Giménez. (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*. (303-312). Murcia: Editum.
- García Calvo, T., Santos-Rosa Ruano, F., Jiménez Castuera, R. & Cervelló Gimeno, E.M. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts. Educación Física y deportes*, 81, 21-28.
- García Correa, A., Escarbajal Frutos, A. & Izquierdo Rus, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 27-42.

- 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 e Instituto de la Juventud.
- García Ferrando, M. (2001). Las prácticas deportivas de la población española en el cambio de siglo, en V. Carratalá; J. F. Guzmán y M. A. Fuster (coord.) *Nuevas aportaciones al estudio de la Actividad Física y el Deporte*. Valencia, Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.
- García Fogeda, M. Á. (1989). *El juego predeportivo en la Educación Física y el deporte*. Madrid: Editorial Augusto Pila.
- García García, J.A. (2011). *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)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- García Hoz, V. (1996). *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- García Monge, A. (1992). *Proyecto Docente Didáctica de las actividades físicas organizadas*. Palencia: E.U. Formación del Profesorado.
- 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.
- García Pérez, M. R. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. In A. Bolívar Botía, J.L. Rodríguez Diéguez & F. Salvador Mata, (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*, 621-623. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- García, J.A., Fuentes, J.P. & Damas, J.S. (1998). La enseñanza comprensiva de los juegos deportivos en E.F. Una aplicación al balonmano, voleibol y tenis. In A. García, F. Ruiz, & A.J. Casimiro (Coord). *La enseñanza de la E.F. y el Deporte Escolar*. I.A.D. Almería.
- Garganta, J. (1997). Para una teoría de los juegos deportivos colectivos. In A. Graca & J. Oliveira. *La enseñanza de los juegos deportivos*. Paidotribo. Barcelona.
- Garon, D. (1996). *Una ludoteca para ti*. Québec: CIDE-OMEP.
- Garon, D., Filion, R. & Doucet, M. (1996). *El sistema ESAR. Un método de análisis psicológico de los juguetes*. AIJU Ibi (Alicante)
- Gavarry, O., Giacomoni, M., Bernard, T., Seymat, M. & Falgairette, G. (2003). Habitual physical activity in children and adolescents during school and free days. *Medicine and Science and in Sports and Exercise*, 35 (3).

- Gayoso, F. (1983). *Fundamentos de la táctica deportiva*. Madrid: Ed. F. Gayoso.
- Gervilla Castillo, E. (2000). *Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- Giebink, M.P. & Mckencie, T.L. (1985). Teaching sportmanship in physical education and recreation: an analysis of interventions and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 167-177.
- Gil Madrona, P. (2006). *El juego y el deporte en el sistema educativo escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas*". In Gil Madrona, (Dir. Editorial) *Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas*, 9-52. Madrid: Instituto Superior español.
- Gil, P., López, A., Sánchez-Ajofrin, R.J., Hotelano, M., Codina, P., Zamorano, D., Sánchez, J.A., García, L., Paterna, A., Calero, F.C., Pardo, E., García G. & Fernández, M. (2006). Educar en valores a través de la práctica en juegos y deportes: elegancia en el talante, valores y actitudes asociados al deporte. *Idea La Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 3, 152-159.
- Gillespie, L. B. (2011). Exploring the "how" and "why" of value orientations in physical Education Teacher Education. *Australian journal of teacher education*, 36(9), 57-74.
- Gillham, D. (2000). *Case study research methods*. 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. In 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. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd44/inic.htm>
- Gimenez Fuentes-Guerra, F. J. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Wanceulen. Sevilla.
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J. & Castillo, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, 6 (31). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd31/id.htm>
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J. & CASTILLO, E. (2003). Valores educativos del deporte. In GIMÉNEZ, F. J. *El deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J., Sáenz-López, P. & Díaz, M. (2005). *Educar a través del deporte*. Huelva: Universidad de Huelva.

- Giner, S. (1986). *Sociología*. Barcelona: Península.
- Godoy, D., Vélez, M. & Pradas, F. (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), 7-12.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1988, 92, 98). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.
- Goicoechea, M.A. & Clemente, R. (1991). El juego simbólico y su valor como tarea educativa no. formal. En el *I Congreso Internacional Infancia y Sociedad*. II, 40-57- Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez López, M. (2006). Las clases de Educación Física y el deporte extraescolar entre el alumnado almeriense de primaria. Una aplicación práctica mediante la técnica de ladov. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*. Buenos Aires - Año 11 - N° 98 - Julio de 2006. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd98/iadov.htm>
- Gómez López, M., Valero Valenzuela, A., Granero Gallegos A., Borrachina Richard, C. & Jurado Alonso, S. (2006). *Las clases de Educación Física y el deporte extraescolar entre el alumnado almeriense de primaria. Una aplicación práctica mediante la técnica de ladov*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd98/iadov.htm>
- Gómez Pozo, Y. (2007). La formación integral desde la dimensión ética en la universidad actual. Gestipolis.com Recuperado de: <http://www.gestipolis.com/canales8/ger/etica-y-la-formacion-de-valores-desde-la-universidad.htm>
- Gomez Rijo, A. (2001). Deporte y moral: los valores educativos del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital* - Buenos Aires - Año 6 - N° 31 - Febrero de 2001. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd31/valores.htm>
- González Lozano, F. (2001). *Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva*. Madrid: CCS
- González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Barcelona: 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 Ramírez, M. (2002). *La competitividad entre los niños*. Barcelona: Edimat Libros.
- Gonzalez Rey, F. (1995). La educación moral. In *Comunicación, personalidad y desarrollo* (100-111). La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

- González Rivera, M. D. & Aznar Miralles, R. (2007). La importancia de las teorías implícitas del alumnado en la didáctica de los deportes de raqueta. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*.- Buenos Aires - Año 12 - N° 107 - Abril de 2007. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd107/teorias-implicitas-del-alumnado-en-la-didactica-de-los-deportes-de-raqueta.htm>
- González Segura, A. (2006). La educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital* - Buenos Aires - Año 10 - N° 94 - Marzo de 2006. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd94/valores.htm>
- González, F. (2001). *Educación 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*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada
- González, V. (1994). *Motivación profesional y personalidad*. Imprenta Universitaria. Universidad de Sucre, Bolivia.
- Gordillo, M. (2000). Educar al individuo sin individualismo. *Actas Jornadas de innovación Pedagógica Educación y Familia*. Badajoz.
- Griffin, P. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Gross, K. (1902). *The Play of man*. New York: Appleton.
- Guerra, G. & Pintor Díaz, P. (2002). Educar en valores a través de la educación física: aplicación de un programa en educación secundaria. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*. Año 8. N° 54. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd54/educar.htm>
- Guirao, C. & Bañuls, F. (2001). *Investigación y métodos*. Capítulo 3. En el libro *Curso de sociología*. Itoial Diálogo.
- 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"*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- 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: Instituto Andaluz del Deporte.
- 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.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Gutiérrez Sanmartín, M. & 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* vol. 6 (24) 212-229. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>
- Gutiérrez Sanmartín, M. & Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad* (14), 1-22.

H

- Haag, H. (1994). *Sport Science Studies*. República Federal Alemana, vol. 6., págs. 118-126.
- Haag, H. (1994). *Theoretical foundation of sport science as a scientific discipline*. Schomdorf: Hofinann.
- Habermas, J. (1980). *Dominio Técnico y Comunidad Lingüística*. Barcelona: Editorial ariel. Barcelona, España.
- Habermas, J. (1987). *La Acción Comunicativa*. Tomo I. Madrid: Editorial Taurus.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (2011). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. England: Hardback.
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martinez Roca.
- Hanken, I. M. (2011). Student evaluation of teaching from the actors' perspective. *Quality in Higher Education*, 17(2), 245-256.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona (España): Ediciones Octaedro
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hebert, G. (1913). *La Culture Virile et les Devoirs Physiques de L'Officier Combattant*, Paris: Librairie Vuilbert

- Hellín, P., Moreno, J. A. & Rodríguez, P. L. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la Región de Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1-2), 101-116.
- Hellstedt, J. C. (1990). Early adolescent perceptions of parental pressure in the sport environment. *Journal of Sport Behaviour*, 13, 135-144.
- Helmer, O. (1983). Using Delphi Technique. Recuperado de: http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/
- Hernández Abenza, L. & Hernández Torres, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 53-66.
- Hernández Álvarez J.L. & Velázquez Buendía R. (1996). *La actividad física y deportiva extra escolar en los centros educativos*. Madrid: M.E.C.
- Hernández De La Torre, E. (1990). La disciplina y el ambiente de clase. In Marcelo, C. (Dir.). *El primer año de enseñanza*. G.I.D. Sevilla, 237-280.
- Hernández Mendo, A. & Morales Sánchez, V. (2000). La actitud en la práctica deportiva: concepto. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires. Año 5 - Nº 18 - Febrero 2000. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd18a/actitud.htm>
- 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 de los juegos deportivos*. Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J., Castro, U., Cruz, H., Gil, G., Hernández, L. M^a., Quiroga, M., & Rodríguez, J. P.; (GEIP). (1999) ¿Taxonomías de las actividades o de las situaciones motrices? *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*. Año 4. Nº 13. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd13/taxono.htm>.
- Hernández Moreno, J., Castro, U., Gil, G.: Cruz, H. & 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. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm>
- Hernández Vázquez, M. (2003). *Antropología del Deporte en España, desde sus primeros testimonios gráficos hasta la edad moderna*. Madrid: Esteban Sanz.
- Hernández, F. (2011). Enseñanza y aprendizaje. Perspectivas diferentes en busca de la calidad del rendimiento académico. In J. J. Maquilón. (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante*

los cambios económicos, sociales y culturales. (165-198) Murcia: Editum.

- Hernández, J. L., Velázquez, R. & 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). Recuperado de: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>.
- Hersh, R., Reimer, J. & Paolitto, D. (1988). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Huber, L. G. (2001). *AQUAD FIVE. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Schwangau. Recuperado de: <http://www.aquad.de>.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza. (Obra original publicada en 1938.)

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*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ibáñez Godoy, J. (1992): *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión. Técnica y Crítica*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Ibáñez Godoy, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ibáñez Godoy, S. (1997). Variables que afectan al establecimiento de los modelos de entrenador de baloncesto. *Habilidad Motriz*, 10, 30-37.
- Iso-Ahola, S. E. & St. Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest* (52), 131-147.

J

- Jarauta, B., Serrat, N. & Bozu, Z. (2011). El intercambio y análisis de experiencias educativas internacionales. El observatorio internacional de la profesión docente (OBIPD). In J. J. Maquilón, M. P. García Sanz, Y M. L. Belmonte. (Coords.), (2011). *Innovación educativa en la enseñanza formal*. (pp. 475-482). Murcia: Editum.
- Jiménez Jiménez, F. (2000). *Estudio praxeológico de la estructura de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación/oposición de*

espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala.

Tesis doctoral: Universidad de la Laguna.

Jiménez Lucerón, A. (2011). La competición deportiva como factor motivacional en clase de Educación Física. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, N° 152, Enero de 2011. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd152/la-competicion-deportiva-como-factor-motivacional.htm>

Johnson, D. W. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. In *Psychological Bulletin*. 89, 47-62.

Johnson, D. W. (1999), El concepto de aprendizaje cooperativo Cap. 1 y La puesta en práctica de la clase cooperativa Cap. 9 , en: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 13-30 y 89-98.

K

Kahan, A. (2006). La Motivación. *Just another WordPress.com site*. Recuperado de: <http://recursoshumanosblog.wordpress.com/2011/03/page/33/>

Kaminsky, G. (1990). *Socialización*. México: Trillas.

Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

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: Rand-McNally.

Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, en Jordán, J. A. y Santolara, F.F. (eds.), *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*, Barcelona; PPU.

Krech, D.; Crutchfield, R.S. & Ballacchey, E.L. (1978). *Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

L

- Lagardera, F. (1988). La Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. (Ponencia presentada en las 11 *Jornadas Aragonesas de Educación Física Escolar*. Mayo 1988).
- 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. In M. Garcia, J. Ibáñez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación acción. Conocer y mejorar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996; 2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Latorre, J. (1989). Los deportes individuales. En VV.AA. *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. Recuperado de: <http://www.unicamp.br/fef/publicacoes/conexoes/v5n1/ArtigoPERELAVEGA.pdf>
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. Barcelona: INDE.
- Lavega, P. & Olaso, C. (2003). *1000 juegos y deportes populares y tradicionales. La tradición jugada*. Barcelona: Paidotribo.
- Layard, R. Y Dunn, J. (2009). *A good childhood*. London: Penguin Books.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Lee, M. J. (1993). Moral development and children's sporting values. In whitehead (eds.) *Development issues in children's sport and physical education* (30-42). Institute for the study of children in sport.
- Lee, M., Whitehead, J. & 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.
- Leif, J. Y Brunelle, C. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Leveille, S. G., Guralnik, J. M., Ferucci, L. & Langlois, A. (1999). Aging successfully until death in old age: opportunities for increasing active life expectancy. *American Journal of Epidemiology*, 149 (7), 654-664.
- Levine, R. A. (2003). *Socialización infantil*. Comparative Education Research Centre. Faculty of Education. The University of Hong Kong.
- LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 10/2002, 23 de Diciembre.

- LEY DE DERECHO A LA EDUCACIÓN 8/85, 3 de Julio.
- LEY EDUCATIVA DE ANDALUCÍA, 17/2007, 10 Diciembre.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 14/70, 4 de Agosto.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, 2/2006, 3 de Mayo.
- LEY ORGÁNICA DE PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE CENTROS EDUCATIVOS, 9/95, 20 de Noviembre.
- LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO 1/90, 3 de Octubre.
- Linaza, J. & Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- Linstone, A. & Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts. Reading, MA: Addison-Wesley. Recuperado de: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Lohr, S. L. (2000). *Muestreo: Diseño y Análisis*. México D.F.: International Thomson Editores.
- López, A. & González, V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 32. Recuperado de: <http://efdeportes.com/efd32/satisf.htm>
- López Mercader, M. P. (2006). Estudio de las actitudes hacia la actividad física en alumnos y alumnas de las Cinco Villas. *Revista de Educación Física*, 103, 5-10.
- López Pastor, V. M. (2007). La evaluación en educación física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. *Kronos*, 11, 10-15.
- López Ros, V. (2000). El comportamiento táctico individual en la iniciación a los deportes colectivos: aproximación teórica y metodológica. In *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (425-434). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.
- López Sánchez, J. M. (1998). *Proyecto Docente. Didáctica de la Educación Física. Actividades Físicas Organizadas*. Universidad de Jaén.
- López, M. & Arango, M. (2002). *Estimula sus aptitudes y virtudes y fortalezas*. Colombia: Ediciones Gamma.
- Lorenzo Delgado, M. (1983). Estudio epistemológico de la Didáctica. In O. Saénz (Dir.). *Didáctica general* (pp. 7-22). Madrid. Anaya.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). Teorías curriculares. In Saénz, O. (Dir.). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- Losada, R. & López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson, D.L.

- Luke, M. D. & Cope, L.D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51(2), 57-66.

M

- Macarro, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Macias, R. (2011). *Análisis de la formación inicial del licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el deporte en el ámbito de las AFMN y de la escalada deportiva.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Mahmud, S. H., Warchal, J., Masuchi, A., Ahmed, R. & Schoelmerich, A. (2009). Values. A study of teacher and student perceptions in four countries. *US-China Education Review*, 6(7), 29-44.
- Manzanares Gavilán, M. & Guillén Del Castillo, M. (2002). Estudio sobre indicadores de salud relacionados con la actividad física en escolares de 12 a 16 años. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital* - Buenos Aires - Año 8 - N° 54 - Noviembre de 2002. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd54/salud.htm>
- Maquilón, J.J., García Sanz, M. P. & Belmonte, M.L. (2011). *Innovación educativa en la enseñanza formal.* Universidad de Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Marcelo, C. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenador. Principios y normativa del paquete de programas AQUAD. 3.0.* Grupo de investigación didáctica, Sevilla.
- Marchant, J. & Pérez Lorca, A. (2006). *La Evaluación de actitudes y valores. Transversalidad y Valores en el Desarrollo del Currículum y la Evaluación.* Facultad de Humanidades. Recuperado de: http://edupro.files.wordpress.com/2008/01/_5-instrumentos_para_evaluar_actitudes_y_valores.doc
- Marcos Becerro, J. F., Frontera, W. & Santonja, R. (1995). *La Salud y la actividad física en las personas mayores*, tomos I y II. Madrid: R. Santonja.
- Marín Ibáñez, R. (1977). *Valores, objetivos y actitudes en educación.* Valladolid: Editorial Miñón.

- Marín Ibáñez, R. (1984). Los valores de la Educación. Tema 22. *In 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*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Marín Sanchez, R. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
- Márquez Aragonés, A. C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis Doctoral: Universidad de Málaga.
- Marsellach, G. (2003). *La autoestima*. Recuperado de: <http://www.ciudadfutura.com/psico>.
- Martínez Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Escudero, L. D. (2010). La formación desde la clase de Educación Física: ¿mito o realidad? *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital* - Buenos Aires - Año 14 - Nº 142 - Marzo de 2010. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd142/la-formacion-desde-la-clase-de-educacion-fisica.htm>
- Martínez M., M. & Puig R., J. (Coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. In R. J. Puig & M. M. Martínez (1989), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. 29. Barcelona: Graó.
- Martínez Martín, M., Esteban Bara, F. & Buxarrais Estrada, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación, número extraordinario*, 95-113.
- Martínez Ruiz, N. & Sauleda Parés, M^a. Á. (2001). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón*, 53(4), 31-55.
- Martínez, C., Soto, E. & 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, E. J. (2005). Resumen de Habilidades específicas en balonmano y fútbol sala: Una estructura de programación de aula y su seguimiento en alumnos de 14 años. *Lecturas: educación física y deportes. Revista*

- digital* - Buenos Aires - Año 10 - N° 86 - Julio de 2005. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd86/prog.htm>
- Martínez, E.J., Zagalaz, M.L., Rodríguez, I. & Herrador, J.A. (2006). Una estructura de programación de aula para habilidades específicas (atletismo y actividades gimnásticas y acrobáticas) en educación secundaria. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital* - Buenos Aires - Año 11 - N° 98 - Julio de 2006. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd98/atlet.htm>
- Martínez, M. & Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.
- Martínez, M. M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Martínez, M. & Buxarraís, M. R. (2001). Los valores de la Educación Física y el deporte en edad escolar. *Revista Aula*, 91, 6-9.
- Martínez-López, E.J. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 17(5), 44-59.
- Matveiev, L.P. (1983). *Fundamentos del Entrenamiento Deportivo*. Moscu: Raduga.
- Mc Millan, J.H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Mcculloch, G. (2007). Forty years on: presidential address to the history of education society. *History of education*, 36(1), 1-15.
- Mcpherson, B., Curtis, J. & Loy, J. (1989). *The social significance of sport*. Champaign: Human Kinetics Books.
- 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*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Medrano, G. (1995). *El gozo de aprender a tiempo*. Huesca: Pirineos.
- Meenaghan, A. & Russel, J. (1974). The role of sponsorship in the marketing communications mix. *Internacional Journal of Advertising*, 10, 35-47.
- Mendoza, R. (1995). Situación actual y tendencias en los estilos de vida del alumnado. *Primeras jornadas de la red europea de escuelas promotoras de salud en España*. Granada.
- Mersh, R. & 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* 2010 16: 29.
- Miles, M. & Huberman, A. (1984). *Qualitative data anlysis*. London: Sage Pab.

- Minerva Torres, C. (2002). El juego una estrategia importante de aprendizaje. *Educere*, 6(19), 289-296.
- Miranda, J. (1992). La Posmodernidad y la Actividad Física. *Perspectivas*: 36-41
- Miranda, J. & Camerino, O. (1996). *La recreación y la animación deportiva*. Salamanca: Amaru.
- Moiles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.
- Molina, E. (1993). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Molina, L., Torre, E. & Miranda, M.T. (2005). Análisis de los aspectos metodológicos del currículum de Educación Física en 3º de la ESO desde la perspectiva de género, en los centros públicos de la mancomunidad del Valle del Guadiato. *Habilidad Motriz*, 24, 96-113.
- Montero Gómez, A. (2009). La educación en valores como un trabajo previo a la atención a la diversidad en la escuela: reto profesional, deber legal y deber moral del docente de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista digital*, 13 (128). Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd128/la-educacion-en-valores-trabajo-del-docente-de-educacion-fisica.htm>
- Montero L. & Vez, J. M. (eds.) (1993). *Las didácticas específicas en la formación del* Lorenzo Delgado, M. (1983). Estudio epistemológico de la Didáctica. In SAÉNZ, O. (Dir.). *Didáctica general*. Madrid. Anaya, 7-22.
- Montiel, A. (1997). Treinador: técnico e formador. *Treino Desportivo*, Julho 97, 11.
- Montill, M. (2004). *Determinantes de la conducta de actividad física en población infantil*. Tesis Doctoral: Universidad Politécnica de Madrid.
- Moor, P. (1981). *El juego en la Educación*. Barcelona: Herder.
- Morcillo Losa, J. A. (2004). *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.
- Moreno Arroyo, M. P. (2010). Actitudes éticas, deporte base y medios de comunicación. En *Actas II Congreso de Fomento de valores y actitudes éticas a través de la actividad física y el deporte*. Granada. CD.
- Moreno Arroyo, M. P., Mesquita, I., Rosa, G. & Rosado, A. (2005). Análisis de contenido de la intervención del entrenador de voleibol en la reunión de preparación para la competición. Estudio comparativo de entrenadores de equipos senior masculinos y femeninos. *Revista APUNTS. Educación Física y Deportes*, 81 / 61-66.

- Moreno Contreras, M.I. (1997). La formación básica del entrenador deportivo en la edad escolar. In DELGADO NOGUERA, M.A. (Coord). *Formación y actualización del profesorado de E.F. y del entrenador deportivo*. Sevilla: Wanceulen.
- Moreno Murcia, J.A. & Hellín Gómez, P. (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 el Deporte*, vol. 2 (8) 298-319. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista8/artedad.htm>
- Moreno Murcia, J. A. & Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9, (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- Moreno Murcia, J. A. & Rodríguez García, P. L. (1996). *Aprendizaje deportivo*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Moreno Murcia, J.A., Rodríguez García, P.L. & Gutiérrez, M. (1997). *Intereses y actitudes de los alumnos hacia la educación física*. Premio Nacional de Artículos sobre Actividad Física y Deportiva, II Edición. Barcelona, COPLEFC.
- Moreno Murcia, J. A., Rodríguez García, P. L. & Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI (2), 14-28.
- Moreno Murcia, J. A., Hellín, P., Hellín, G. & 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. In A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Moreno Palos, C. (1992). *Guía del festival de deportes autóctonos*. Barcelona: Olimpiada Cultural.
- Moreno Palos, C. (1993). *Aspectos Recreativos de los Juegos y Deportes Tradicionales en España*. Madrid: Gymnos.
- Morin, A. (1985). Critères de scientificité dans la recherche action. *Revue des sciences de l'éducation*, Xi (1), 31-49
- Morse, J M. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Metodological Triangulation. *Methodology Corner. Rev. Nursing Research*.
- Morse, J. M. & Chung, S. E. (2003). Toward Holism: The Significance of Methodological Pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*. 2, 3. 2-12.

- Mouratidou, K., Goutza, S. & Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: an intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13, 41.
- Mowatt, M., Depauw, K.P. & Hulac, G.M. (1988). Attitudes toward physical activity among college students. *The Physical Educator*, 45, 2, 103-108.
- Muccielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid: Ibérico Europea de ediciones.
- Muñoz Hornillos, M. & Martí Del Moral, A. (2000). Dieta durante la infancia y la adolescencia. In: Salas-Salvadó J, Bonada I, Sanjaume A, Trallero Casañas R, Saló i Solà M, editores. *Nutrición y dietética clínica*. Barcelona: Masson S.A.
- Muñoz Soler, A. (1979). *La acción deportiva. (Psicología y psicopatología del deporte)*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Muñoz, A. & Martí, A. (2004). Dieta durante la infancia y la adolescencia. En Salas- Salvadó, J.; Bonada, A.; Trallero, R. & Saló M. E. editores. *Nutrición y dietética clínica*. 2nd edición.
- Muñoz, J. F., Quintero, J. & Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción- reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>

N

- Narganes, J. C. (1993). *Juego y desarrollo curricular en Educación Física*. Sevilla: Wanceulen
- Narganes, J.C., Torres, J., Vaca, F. & Otros. (1989). *Proyecto Curricular para el Área de Educación Física en Educación Primaria*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.
- Nelson, M. C. & Gordon-Larsen, P. (2006). Physical activity and sedentary behavior patterns are associated with selected adolescent health risk behaviours. *Pediatrics*, 117(4), 1281-1290.

O

- Omeñaca Cilla, R. & Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2005). Informe emitido con ocasión del Año Internacional del Deporte y la Educación Física. Nueva York. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/sport2005/concepto.html>
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortega Y Gasset, J. (1961). Introducción a una Estimativa: ¿Qué son los valores?, en Obras completas, t. VI, *Revista de Occidente*, Madrid, 1961 (5ª ed.), 301-315 . Este trabajo se publicó originariamente en el nº IV de la Revista de Occidente (1923).
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P., Mínguez, R. & Gil, R. (1994). *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- Ortega, P., Mínguez, R. & Gil, R. (1996). *Valores y educación*, Barcelona: Ariel Educación.
- Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla: Diadas.
- Ortega, R. (1992a). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Ortega, R. (1992b). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y aprendizaje*. 55, 87-102.
- Osgood, C.E. (1957). *The measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois press.
- 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. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd50/valores.htm>
- 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)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

P

- Palomares Cuadros, J. (2003a) *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.
- Palomares Cuadros, J. (2003b). Diseño de un Modelo de Investigación Integral para la indagación en el conocimiento de las Practicas Recreativas en el tercer tiempo pedagógico. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital – Buenos Aires*. Nº 52. Agosto, 2003. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd62/recr.htm>
- Palou Sampol, P., Ponseti Verdaguer, X., Pili Planas, M., Borrás, P. A. & 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.
- Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. Tesis doctoral: Universidad de Alicante.
- Paris, F. (1999). *Estructura y organización del deporte en España*. Fondo social europeo.
- Parlebas, P. (1977). *Actividades físicas y Educación Motriz*. París: E.P.S.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- Parlebas, P. (1989). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Pascual, C. (1995). La evaluación de la Educación Física, esa desconocida. *Revista de Educación Física*, 63, 5-8.
- Pascual, C. (1998). Cambiando la enseñanza en la formación del profesorado, *XVI Congreso Nacional de Educación Física*. Universidad de Extremadura, Badajoz, 107-112.
- Pérez Alonso-Geta, P. M., Cánovas, P. & Gervilla Castillo, E. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas del alumnado en la enseñanza obligatoria. *Teoría Educativa*, 11, 53-83.
- Pérez López, I.J.; Delgado Fernández, M.; Chillón, P.; Martín Matillas, M. & Tercedor, P. (2005). El género como factor de variabilidad en las actitudes hacia la práctica de actividad físico deportiva. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 82, 19-25.
- Pérez Sánchez, A. (2004). *Hábitos físicos deportivos y estilos de vida de la población de 15 años de ciudad de La Habana*. Tesis Doctoral: Universidad de Almería.

- Peters, R. S. (1987). *Forma y contenido de la educación moral*, en Jordán, J. A. y Santolaria, F.F., *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona: P.P.U.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A.E. & Van Raalte, J. L. (2008). Youth development through sport: It's all about relationships. In N.L.Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp.61-70).New York, NY: Routledge.
- Petrie, B. (1971). Achievement orientations in adolescent attitudes toward Play. *International Review Of Sport Sociology*, 6, 89-99.
- Piaget, J. (1951). *Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. 12ª edición.
- Piernavieja, M. (1966). Depuerto, deporte, protohistoria de una palabra. *Citius, Altius, Fortius* 1-2, (VII), 5-190.
- Pieron, M. (1999). Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física Escolar. In *Actas I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI*, 379-401. Jerez de la Frontera.
- Pieron, M., Ruiz-Juan, F. & García, E. (2010). ¿Qué opina el alumnado de enseñanza secundaria obligatoria sobre las clases de educación física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*. Vol. 2, n. 1, p.02-34. Consultado el día 29 de septiembre de 2011, en: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaeducacaofisica/article/view/141/178>
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 21, 11-22.
- Poleo, A., Aguilera, B., Iglesias, C., Sacristán, C., San José, C., Bartolomé, J., Martínez, M., González, M., Cascón, P., Grasa, R., Sacristán, S. & Jares, X. (1990). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Torrelavega: editado por los autores.
- Ponce De León, A., Sanz, E., Ramos, R. & Valdemoros, M. (2010). *Cuestionario de motivaciones, actitudes y comportamientos en el ocio físico-deportivo juvenil*. MACOFYD. Logroño: Universidad de La Rioja.

- Pope, N. K. & Voges, K. E. (1994). Sponsorship evaluation: Does it match the motive and mechanism *Sport Marketing Quarterly*, 3(4), 37-45.
- Porlan, R. (1993). La identidad epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Experimentales. In MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Ed.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 251-258). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Portuondo, R. (1997). *Elementos de teoría y diseño curricular*. (Monografía). Universidad de Camagüey.
- 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*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Prat Grau, M. & Soler Prat, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Prieto Figueroa, L. B. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Avila.
- Prieto, J. A. & Nistal, P. (2003). La importancia del deporte salud. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*. - Buenos Aires - Año 9 - N° 61 - Junio de 2003. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd61/deporte.htm>
- Puelles, M. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia. Una historia de la educación en España*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Puig Rovira, J.M. (1993). Naturaleza de los contenidos de valor. *Aula de Innovación Educativa*, 16-17, 13-18.
- Puig Rovira, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig Rovira, J.M. & Martín García, X. (1998). *La Educación Moral en la Escuela. Teoría y Práctica*, Barcelona: Editorial Edebé.

Q

- Quintana, J. M. (1996). Educación moral y valores. In *Revista de Ciencias de la Educación*, 166, 291-292.
- Quiroga, S. (2000). Democracia, comunicación deporte popular y cultura. *Educación física y deportes. Revista digital* - Buenos Aires, Año 5, N° 18. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd18a/democ.htm>

R

- Rajadell, N. (1995). Estrategias para la adquisición y/o el desarrollo de actitudes y valores. In A. PÍO, A. MEDINA, Y S. DE LA TORRE (coords.) *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social* (431-454). Madrid: Universitas.
- Ramírez Espejo, P. (2009). Estudio sobre los valores asociados a la Educación Física. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 15.
- Ramsey, C. (1990). Juegos adaptados para niños con necesidades especiales. Madrid: Ed. Rehabilitación.
- Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. Méjico: Uteha.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5 de 5/1/2007.
- Reitman, D., O'callaghan, P. M. & 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.
- Releer, D. L. (1998). Expert panels disagree on medical treatments. The Chronicle of Higher Education, 44(43), A13-A14. Recuperado de: <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Rey Martínez, J., García Álvarez, O., Molina, D. & Sierralta, A. (2008). Las necesidades socioeducativas y el deporte. *Educación física y deportes. Revista digital* - Buenos Aires, Año 13 - N° 126 - Noviembre de 2008. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd126/las-necesidades-socioeducativas-y-el-deporte.htm>
- Rice, T. (2004). A philosophy for teaching and coaching athletics in schools. *Modern athlete and coach*, 42(3), 21-27
- Richards, L. (1999). *Unsing Nvivo in Qualitative Research*. Sage: London.
- Rico, I. (2003). *Estructuras de interacción y clima motivacional en los escolares de la ESO en Educación Física*. Tesis Doctoral: Universidad de Castilla La Mancha.
- Riddoch, C. J., Andersen, L., Weddeerkopp, N., Harro, M., Klasson-Heggebo, L., Sardinha, L. B., Cooper, A. R. & Ekelund, U. (2004). Physical activity levels and patterns of 9-and 15-yr- old European children. *Medicine and Science and in Sports and Exercise*, 36(1), 86-92.
- Rikard, G. L. & 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.

- Rist, G. (1997). *The history of development: From western origins to global faith*. London: Zed Books.
- 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*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- Robles Rodríguez, J. (2008). Causa de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de Educación Física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 14, 43-47.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.
- Rodríguez, M. (2011). Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la Universidad. In J. J. MAQUILÓN. (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. (185-198) Murcia: Editum.
- Rodríguez Campazas, H. (1994). *El deporte como fenómeno social y cultural. Conceptos y tratamiento pedagógico: características para convertirse en un hecho educativo*. In AA.VV. Temario de oposiciones de ESO Cepid. Zaragoza.
- Rodríguez Chillón, G. (1999). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez Cobas, G. (2009). Juegos alternativos para el trabajo correctivo compensatorio. *Monografías.com. Educación*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos85/juegos-alternativos-trabajo-correctivo-compensatorio/juegos-alternativos-trabajo-correctivo-compensatorio.htm>
- Rodríguez Estrada, M. (1991). *Creatividad en la educación escolar*. México D.F: Editorial Trillas.
- Rodríguez Ruiz, D. (2010). El fútbol como herramienta para el trabajo de los valores y actitudes en la ESO según las Competencias Básicas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 17, 67-71. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T. & Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, v. 12, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. & Etxeberria, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD Y NUDIST*. Barcelona: PPU.

- Rodríguez García, P.L., García Cantó, E. & Valverde, J. (2011). *Educación física y deportes. Revista Digital* - Buenos Aires, Año 15, N° 153, Febrero de 2011. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd153/preferencias-deportivas-de-los-adolescentes-de-murcia.htm>
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Nueva York: Free Press.
- Romance, T. J., Weiss, M. R. Y Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- Romero Berenguer, M. T. (2000). El juguete como instrumento de aprendizaje. *Comunidad Escolar. Periodico Digital de información Educativa*. Año XVIII, nº 651. Recuperado de: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/651/portada.html>
- Romero Cantalejo, C. (2003). *Manual del Preparador de voleibol de Nivel I. Programa de Psicopedagogía*. Federación Andaluza de Voleibol. Cádiz: Imprime Jiménez MENA.
- Romero Cerezo, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Romero Cerezo, C. (1997a). La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1. (0).
- Romero Cerezo, C. (1997b). Una nueva perspectiva de iniciación al fútbol en la escuela. *Training fútbol*, 16, 28-38.
- Romero Cerezo, C. (1998). Una reflexión en torno a la Educación Física y su Didáctica. *Revista Publicaciones*, 28, 487-502
- Romero Cerezo, C. (2001). Educación Física y su investigación didáctica. In A. Díaz Suárez & E. Segarra, *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia, Consejería de Educación y Universidades, 591-616.
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20
- Romero Cerezo, C. & Cepero González, M. (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Romero Granados, S. (2000). Reflexiones conceptuales de la Iniciación Deportiva Escolar y estudio de dos enfoques metodológicos. In:

- Conferencias del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar*. Dos Hermanas (Sevilla). Edita Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes.
- Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Romero Polo, E. C. (2007). "Plan de actividades para mejorar la motivación de los judokas de la categoría 13-14 años. *Monografías.com*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos82/actividades-mejorar-motivacion-judokas/actividades-mejorar-motivacion-judokas3.shtml>
- Romero, E. (coord.) (1997). *Valores para vivir*. Madrid: CCS.
- Roy, D. P. & Cornwell, T. B. (1999). *A managerial perspective on the creation of brand knowledge through event sponsorship*. Paper presented to American Marketing Association Winter Educator's Conference, St. Petersburg, FL.
- Rozengardt, R. (2000). Deporte y Educación. Nuevas preguntas sobre una vieja relación. *Educación física y deportes. Revista digital* - Buenos Aires, Año 5 - N° 26 - Octubre de 2000.
- Ruiz Juan, F., García Montes, M.E. & Gómez López, M. (2005). *Hábitos físico deportivos en centros escolares y universitarios*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Perez, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Ruíz, L. M., Graupera, J. L., Rico, I. & 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.
- Ruíz, L. M., Mendoza, N., Del Valle, S., Graupera, J. L. & 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.

S

- Sádaba, J. (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid: Editorial Maeva.
- Sáenz-López Buñuel, P. (2005). El deporte como contenido y práctica educativa. In M. V. Carrizosa & V. García Preciado (coords.). *Valores del deporte en la educación* (Año europeo de la Educación a través del Deporte), 29-62. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Sáenz López, P., Ibáñez Godoy, S.J. & 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.
- Saenz Lopez-Buñuel, P. (2000). ¿SE PUEDE DAR EDUCACIÓN FÍSICA EN EL AULA? Recuperado de: <http://www.uhu.es/65111/EF%20en%20el%20aula.htm>
- Sáenz-López Buñuel, P. & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2000). Diseño, selección y evaluación de las tareas motrices en Educación Física. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 21 - Mayo 2000*
- Sáenz-López Buñuel, P., Sicilia Camacho, A. & Manzano Moreno, J.I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm>
- 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 Padilla, J. (2008). El diseño de las actividades en el medio natural en el nuevo currículo de educación secundaria obligatoria a partir de la ley orgánica de educación (LOE). *Ágora para la EF y el Deporte*, 7-8, 99-124.
- Salas, N. (2011). *Las claves de persuasión de un buen líder*. Recuperado de: <http://nicolasdesalas.com/2011/04/30/las-claves-de-persuasion-de-un-buen-lider/>
- Salinas, F. & Viciano, J. (2005). La innovación y la investigación como vehículos de formación permanente. Sondeo de opinión de los profesores de Educación Física en formación inicial de Granada. In Viciano, J. (Ed.), *Innovaciones en Educación Física y Deportes* (9-30). Liceo gráfico. Granada
- Salinas, F. & Viciano, J. (2008). La formación permanente del profesorado de educación física. Un campo habitado en los últimos años. *Educación*

- física y deportes. Revista digital* - Buenos Aires, Año 11 - N° 103 - Diciembre de 2006. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm>
- 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).
- Sallis, J. F. Prochaska, J. J. Y Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescent. *Medicine and Science in Sport and Exercise*. 32 (5), 963-975.
- Sánchez, J. (2002). La Educación Psicomotriz en el contexto de las Ciencias de la Educación. In 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.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984; 1986). *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. In D. Blázquez (Dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (77-94). Barcelona: INDE.
- Sánchez Bañuelos, F. & 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. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd54/docef.htm>
- Sánchez Gómez, R. (1998). La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: aportaciones a la E.F. In GARCÍA, A.; RUIZ, F.; CASIMIRO, A.J. (Coord). *La enseñanza de la E.F. y el Deporte Escolar*. I.A.D. Almería.
- Santos Guerra, M. A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Santos-Rosa, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis doctoral: Universidad de Extremadura.
- Sarabia, B. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes*. In 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.
- Scheler, M. (1942). *Ética. Revista de Occidente*. Madrid.

- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290
- 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. In 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.
- Shields, D. L. L. & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Sigmund, E., De Ste Croix, M., Ludmila Mikláňková, M. & Frömel, K. (2007). Physical activity patterns of kindergarten children in comparison to teenagers and young adults. *Eur J Public Health* (2007) 17 (6): 646-651.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Sleap, M. & Warburton, P. (1992). Physical activity levels of 5-11-year-old children in England as determined by continuous observation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(3).
- Smith, J. M. (1982). *Evolution and the Theory of Game*. Cambridge: University Press.
- Snyder, E. & Spreitzer, E. (1989). Sport and Social Values. In 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*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spreitzer, E. & 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.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stern, W. (1951). *Psicología general: desde el punto de vista personalístico*. Buenos Aires: Paidós.

- Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Stone, P. J., Dunphy, D. C., Smith, M. S. & Ogilvie, D. M. (1966). *The General Inquirer: A computer approach to content analysis*. Cambridge: MIT Press.
- Summers, J.; Morgan, M. & Kanoyangwa, R. (2007). Teenage motivations for sport related consumption in Australia. In: *3rd Annual Sport Marketing Association Conference*, 10-12 Nov 2005, Tempe, Arizona. Recuperado de: <http://eprints.usq.edu.au/1463/1/Summers.pdf>
- Sunley, R. & Locke, R. (2010). Exploring UK secondary teachers' professional values: an overview of the literatura since 2000. *Educational Research*, 52(4), 409-425.
- Svoboda, B. & Patriksson, G. (1996). Socialización informe a modo de toma de posturas, en VVAA. *La función del deporte en la sociedad*, 99-103. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

T

- Taba, H. (1962: 1974). *Curriculum development theory and practice*. Buenos Aires: Troquel.
- Tallón, P. (2009). La motivación como Estrategia de Aprendizaje. *Canal de la Sociedad de la información*. Recuperado de: <http://diarocordoba.canal-si>.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tercedor, P. (1998). *Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de 10 años de edad*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Timón Benítez, L.M. & Hormigo Gamarro, F. (2010). *El deporte en la escuela. Hacia la búsqueda del deporte educativo*. Sevilla: Wanceulen.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla. En: Torre, E., Cardenas, D. & Girela, M. J. (1997). Los hábitos deportivos extraescolares y su interrelación con el área de Educación física en el alumnado de bachillerato. *Motricidad*, 3, 109-129.
- Torre, E. (1998). *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Torre, E, Cárdenas, D. & 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. (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*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Torres Guerrero, J. (2000). *La Actividad física para el ocio y el tiempo libre. Consideraciones didácticas*. Granada: Proyecto Sur
- Torres Guerrero, J. (2004). Un nuevo marco didáctico para el deporte educativo en la sociedad postmoderna. In *Actas III Congreso Nacional de deporte en edad escolar*. Dos Hermanas (Sevilla). 17-54.
- Torres Guerrero, J. (2005). Motivación y Socialización en el Deporte Escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. In *Actas del I Congreso Nacional de deporte en edad escolar*. 112-136. Valencia.
- Torres Guerrero, J. (2006). *La preparación física aplicada a voleibol*. In *Manual del Preparador de Voleibol Nivel II*. Cádiz: Edita Jiménez Mena.
- Torres Guerrero, J. (2008). Consideraciones científico-didácticas acerca del modelo integrado de enseñanza aprendizaje deportivo basado en el juego. In *VII Jornadas de Deporte de base*. Alicante: Generalitat Valenciana, Delegación Provincial de Alicante.
- Torres Guerrero, J. (2011). Educar en valores a través del deporte. Estrategias, técnicas y recursos . *DDxt-e Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte*, nº 2, 2011.
- Torres Guerrero, J. & Rivera García, E. (1994). *Juegos y Deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur ediciones.
- Torres Guerrero, J., Arráez, J. M., Rivera García, E., Merino, J. A. & López Sánchez, J. M. (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- Trapero, M. (1971). El campo semántico "deporte" en el español actual. *Citius, Altius, Fortius*, XIII, 1-4, 141-147.
- Trigueros, 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 educación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (1998). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Trudeau, F., Roy, J. & Shephard, R. D. (2005) Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*, 35, (2), 89-105(17).

- Trujillo Navas, F. (2009). Conocer y practicar la gimnasia deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista digital* - Buenos Aires - Año 14 - N° 135. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd135/conocer-y-practicar-la-gimnasia-deportiva.htm>
- Turoff, M, & Hiltz, S. R. (1999). Computer based Delphi processes. Invited book chapter in Adler, M., & Ziglio, E. (Eds.) *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health*. London: Kingsley. Retrieved January 29, 1999. Recuperado de: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>
- Tuvilla J. (2002). *Reformas Educativas, Transversalidad y Derechos Humanos*. Documento web Recuperado de: <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.

U

- UNESCO's round table meeting on Traditional Sports and Games (TSG) (2006) Almaty, Kazakhstan, 5-6 November 2006 [PDF, 65 KB. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/final_report-Almaty.pdf
- UNISPORT (1992). *Carta Europea del Deporte*. Málaga: Unisport.
- Ureña, A. (2003). *Introducción a la investigación en el Deporte mediante la metodología de la observación: Guía de prácticas*. Granada: Servicio de copias de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Granada.
- Ureña, A. (2009). Fomento de valores a través del deporte de alto rendimiento. En *Actas I Congreso de Fomento de valores y actitudes en la actividad física y el deporte*. Sierra Nevada,
- Ureña, A. (2011). El alto rendimiento al servicio del entendimiento entre culturas. En *Actas III Congreso de Fomento de valores y actitudes en la actividad física y el deporte*. Granada. CD.
- Urrego, L. J. (2007). Educación física escolar: el sentido formativo de un área que no cuestiona la tradición. In *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*. Medellín: Funámbulos.

V

- Valdemoros San Emeterio, M. A. (2008). *El valor de la salud en el ocio físico-deportivo juvenil. Análisis y propuestas educativas*. Tesis Doctoral: Universidad de la Rioja.
- Valdemoros San Emeterio, M. A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo. Análisis y propuestas educativas*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Valdemoros, M. A., Ponce De León, A., Ramos, R. & Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 33-49.
- Vallejo, M. (2011). ¿Quién ha faltado hoy a clase?: Las metodologías activas en el título de grado de educación infantil. In J. J. MAQUILÓN. (Coord.) *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. (81-94) Murcia: Editum.
- Vallejo, R. & Finol De Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117-133.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Vander Zaden, J.V. (1990). *Manual de Psicología Social*. Madrid: Editorial Paidós.
- Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5(24), 114-116.
- Vargas, R. (1980). *La preparación física en voleibol*. Madrid: Editorial A. Pila.
- Vásquez, E. (1999). *Reflexiones sobre el valor (I)*. Suplemento Cultural de Últimas Noticias.
- Vázquez Gómez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez Gómez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vázquez Gómez, B. (2004). Deporte, Olimpismo y Educación. *Revista Crítica*. Julio-Agosto 2004. 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 Buendia, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? In *Actas Del XIX Congreso Nacional de Educación Física. El currículum de*

- educación física a debate* (pp. 65- 106). Vol. I. Murcia: Universidad de Murcia.
- Velázquez Buendía, R. (2002). Sobre las reglas de juego y sobre su valor educativo y didáctico en la iniciación deportiva escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 8 (45). Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd45/juego.htm>
- Velázquez Callado, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. In *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. & 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.
- Vial, J. (1988). *Juego y educación. Las ludotecas*. Madrid: Akal
- Viciano, J. & Zabala, M. (2004). *Un estudio descriptivo sobre cómo planifican los profesores de Educación Física*. In M. A. González, A. Sánchez y Gómez, J. *Actas del International Congress of AIESEP 2002. Preparación profesional y necesidades sociales*. A Coruña. 732-739.
- Viciano, J., Salinas, F., Salinas, M. & Cocca, A. (2007). Análisis de contenido comparativo del primer nivel curricular de educación física en secundaria. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(2).
- Vickery, D.M. & Fries, J.F. (1981). Your habits and your health: it's up to you. *Corporate fitness report*, 1(10), 115-119.
- Vidal, M. (1981). *Moral fundamental*. Madrid: Editorial Ps, tomo I.
- 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*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Vilhjalmsson, R. & Thorlindsson, T. (1998). Factors related to physical activity: A study of adolescents. *Social Science & Medicine*, 47(5), 665-675.
- Villa, A., Álvarez, M. & Ruiz, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Villasante, T. R., Montañés, M. & Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México D.F.: Siglo XXI.
- Villota Ortega, O., Guerrero Jiménez, G. & Ibarra Cadena, R. M. (2000). La educación física, una realidad en básica primaria. *Monografías.com*. Recuperado de: http://www.monografias.com/trabajos_15/educ-fisica/educ-fisica.shtml?monosearch

- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: Recogida de datos*. Barcelona: PPU.
- VV. AA. (1985). *La Enseñanza de la Educación Física en las Enseñanzas Medias*. Barcelona: Paidotribo.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

W

- Ward, P. J. & Zabriskie, R. B. (2011). Positive youth development within a family leisure context: youth perspectives of family outcomes. *Dir Youth Dev.* (130) 29-42.
- Wallon, H. (1948). *La consciencia y la vida subconsciente*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Wallon, H. (1948). *Les origines du caractère chez l'enfant*. París: P.U.F.
- Wandzilak, T. (1985). Values development through physical education and athletics. *Quest*, 37, 176-185.
- Wang, C.K., Lim, B.S., Aplin, N.G., Chia, Y.H.M., Mcneill, M. & 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. & Spray, C. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions *Improving Schools. European Physical Education Review . November*, 14, 157-178.
- Williams, A., Prestage, S. & 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).
- Wolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. México: Editorial Prentice Hall.
- Wynne, M. J. (1986). A checklist of benthic marine algae of the tropical and subtropical Western Atlantic. *Can. J. Bot.* 64:2239-2281.
- Wynne, M.J. (1986). A check-list of benthic marine algae of the tropical and subtropical western. *Atlantic. Canadian Journal of Botany*, 64, 2239-. 2281.
- Woolger, C. & Power, T. G. (1993). Parent and sport socialization: Views from the achievement literature, *Journal of Sport Behavior*, 16(3),171-189.
- Winters, E. R., Petosa, R. L. & Charlton, T. E. (2003). Using Social Cognitive Theory to Explain Discretionary, "Leisure-time" Physical Exercise Among High School Students. *Journal of Adolescent Health*, 32(6), 436–442.

Y

- Yañez, J. & Castejón, O. (2011). La utilización de la transferencia para el aprendizaje de la táctica colectiva deportiva en Educación Secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 34(1), 95-107
- Yinger, R. J. & Clark. C. M. (1988). *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alicante: Ediciones Marfil.
- Yus, R. (1995). ¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad. *Aula de Innovación Educativa*, 43, 71-77.
- Yus, R. (1995). l'avaluació en els eixos transversals. *Guix*, nº 213/214, 23-32.
- Yus, R. (1996). *Hacia una Educación Global desde la transversalidad*. Madrid: Alauda-Anay.

Z

- Zabalza, M. A. (1987;1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zapata, J. M. (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax México
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zurbano, J. L. (2001). *Educación para la convivencia y la paz*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Zurita Ortega, F., Grande Mateu, A. & Zurita Ortega, A. (2001). *Educación Física. Medio ambiente en el ámbito cinegético*. In F. ZURITA MOLINA, D.L LINARES GIRELA, J. R. RESCALVO SANTANDREU (Coord.). *Actividades cinegéticas: conservación del hábitat e influencia en la actividad físico-deportiva*. 125-132.
- Zurita Ortega, F., Martín Cañada, M.A., Delgado Valdivia, O.; Fernández Sánchez, M. & Antequera Rodríguez, J.J. (2008). *Sedentarismo y niveles de obesidad en las etapas de enseñanza. Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*. Buenos Aires - Año 13 - N° 124 - Septiembre de 2008. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/>

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

<http://www.efdeportes.com/efd45/escolar.htm>.
<http://www.abs.gov.au/websitedbs/D3310114.sf/home/home?opendocument#from-banner=GT>
<http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
<http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2011/11/hacia-una-educacion-de-calidad.html>
<http://www.portalfitness.com/Nota.aspx?i=1100>
<http://www.ambitmariacoral.com>
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
<http://www.efdeportes.com/efd106/unidad-didactica-sobre-la-ensenanza-del-balonmano.htm>
<http://archivo.marca.com/padel/salud/lesionesfrec.html>
<http://www.csd.gob.es/csd/documentacion/01GabPr/Noticias/la-practica-Deportiva-de-los-ninos-espanoles-por-debajo-de-los-niveles-recomendables-08-07-2011>
<http://www.telefonica.net/web2/eseducativa/frases1.html>
<http://www.efdeportes.com/efd24b/estilo.htm>
<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd74/deport.htm>
<http://rae.es>
<http://www.efdeportes.com/efd72/natacion.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd44/inic.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd31/id.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd98/iadov.htm>
<http://www.gestiopolis.com/canales8/ger/etica-y-la-formacion-de-valores-desde-la-universidad.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd31/valores.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd107/teorias-implicitas-del-alumnado-en-la-didactica-de-los-deportes-de-raqueta.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd94/valores.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd54/educar.htm>
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>
http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/
<http://www.efdeportes.com/efd18a/actitud.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd13/taxono.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm>
<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>

<http://www.aquad.de>.
<http://www.efdeportes.com/efd152/la-competicion-deportiva-como-factor-motivacional.htm>
<http://recursoshumanosblog.wordpress.com/2011/03/page/33/>
<http://www.unicamp.br/feff/publicacoes/conexoes/v5n1/ArtigoPERELAVEGA.pdf>
<http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>
<http://www.efdeportes.com/efd54/salud.htm>
http://edupro.files.wordpress.com/2008/01/_5-instrumentos_para_evaluar_actitudes_y_valores.doc
<http://www.ciudadfutura.com/psico>.
<http://www.efdeportes.com/efd142/la-formacion-desde-la-clase-de-educacion-fisica.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd86/prog.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd98/atlet.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd128/la-educacion-en-valores-trabajo-del-docente-de-educacion-fisica.htm>
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista8/artedad.htm>
<http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
<http://www.un.org/spanish/sport2005/concepto.html>
<http://www.efdeportes.com/efd50/valores.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd62/recr.htm>
<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaeducacaofisica/articloe/view/141/178>
<http://www.efdeportes.com/efd61/deporte.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd18a/democ.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd126/las-necesidades-socioeducativas-y-el-deporte.htm>
<http://www.monografias.com/trabajos85/juegos-alternativos-trabajo-correctivo-compensatorio/juegos-alternativos-trabajo-correctivo-compensatorio.shtml>
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
<http://www.efdeportes.com/efd153/preferencias-deportivas-de-los-adolescentes-de-murcia.htm>
<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/651/portada.html>
<http://www.monografias.com/trabajos82/actividades-mejorar-motivacion-judokas/actividades-mejorar-motivacion-judokas3.shtml>
<http://www.uhu.es/65111/EF%20en%20el%20aula.htm>
http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion_148.htm
<http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm>
<http://www.efdeportes.com/efd54/docef.htm>
<http://eprints.usq.edu.au/1463/1/Summers.pdf>

<http://www.efdeportes.com/efd135/conocer-y-practicar-la-gimnasia-deportiva.htm>

<http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

<http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/final_report-Almaty.pdf

<http://www.efdeportes.com/efd45/juego.htm>

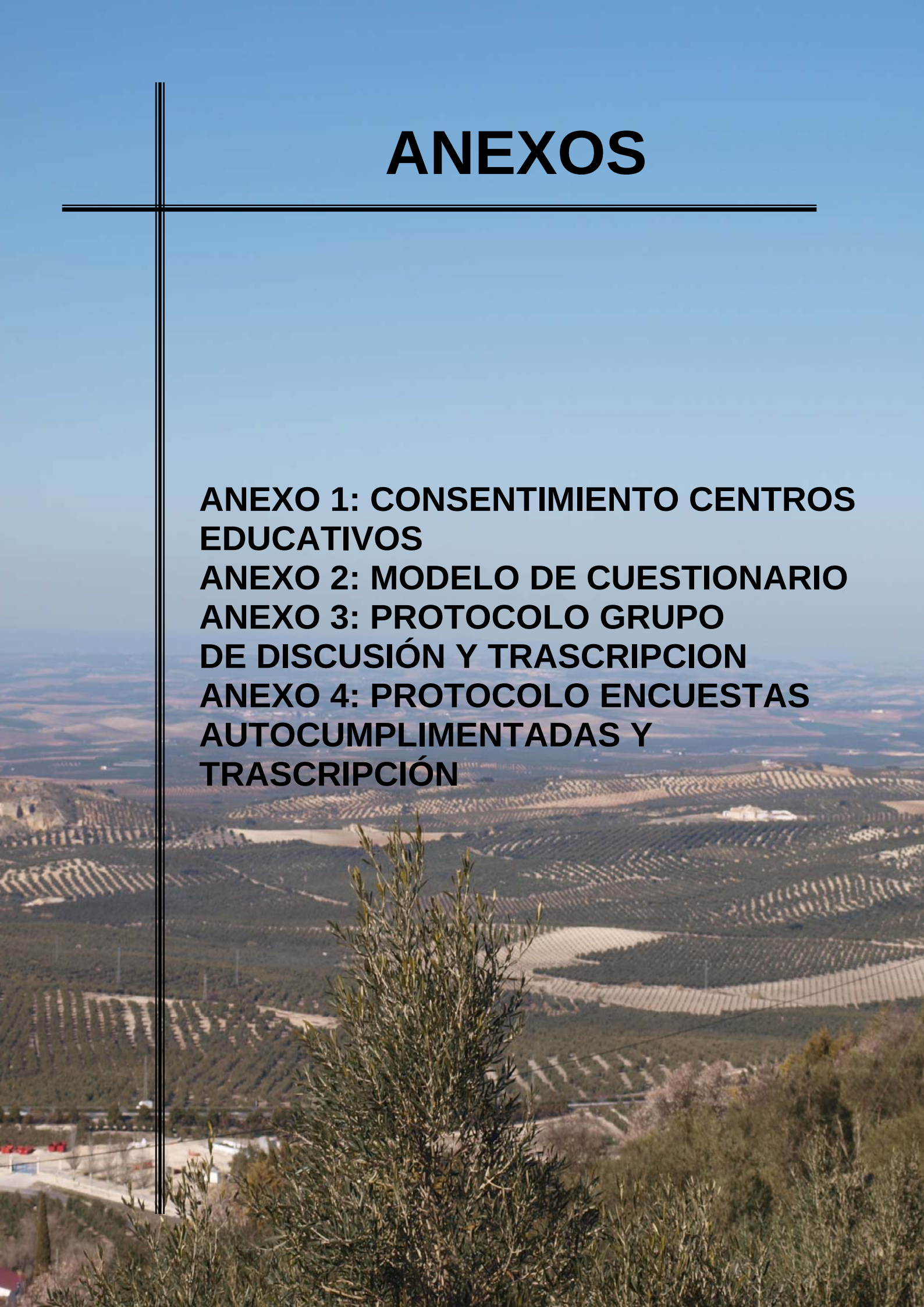
<http://www.monografias.com/trabajos15/educ-fisica/educ-fisica.shtml?monosearch>

http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html

<http://efdeportes.com/efd32/satisf.htm>

<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>

ANEXOS



ANEXO 1: CONSENTIMIENTO CENTROS EDUCATIVOS

ANEXO 2: MODELO DE CUESTIONARIO

ANEXO 3: PROTOCOLO GRUPO DE DISCUSIÓN Y TRASCRIPCION

ANEXO 4: PROTOCOLO ENCUESTAS AUTOCUMPLIMENTADAS Y TRASCRIPCIÓN

ANEXO I

CARTA A LOS DIRECTORES/AS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Granada, 12 de abril de 2011

Sr. Director del IES

Muy Sr. mío:

Desde el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, de la Universidad de Granada, estamos realizando un conjunto de estudios sobre *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del bloque de contenidos de Juegos y Deportes en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la comarca de Estepa* (Sevilla). Este estudio se realizará con la colaboración del profesorado del Departamento de Educación Física de su centro.

El motivo por el que nos dirigimos a Vd. en esta ocasión, es para solicitar la colaboración de su centro en la toma de datos necesarios para el desarrollo de este estudio.

Los datos que necesitamos serán recogidos en un cuestionario anónimo que de forma voluntaria contestaría el alumnado de 3º y 4º cursos de su centro.

Los trabajos serán coordinados por la profesora D^a Rosa Martínez Pérez y dirigidos por los Doctores D. Francisco Javier Rojas Ruiz, D^a. María del Mar Cepero González y D. Juan Torres Guerrero

Agradeciendo de antemano su colaboración, le saluda atentamente.

Fdo: Luis Fradua Uriondo
Director del Departamento de Educación Física

ANEXO II

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA



Cuestionario

TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES.

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 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

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**☐ 13 años☐ 14 años☐ 15 años☐ otra edad.**I.3. Curso**☐ 3º ESO☐ 4º ESO**II. Perfil familiar y social:**

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?.....	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?.....
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: II.2.1 ¿Con quién? ☐ Solo ☐ Con sus amigos/as ☐ Con su familia	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: II.4.1 ¿Con quién? ☐ Sola ☐ Con sus amigos/as ☐ Con su familia
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: II.5.1 ¿Con quién? ☐ Solos/as ☐ Con sus amigos/as ☐ Con su familia	II.6. ¿Practican deporte tus amigos/as? ☐ nunca ☐ alguna vez al mes ☐ una o dos veces a la semana ☐ más de dos veces a la semana En caso afirmativo: II.6.1 ¿Con quién? ☐ Solos/as ☐ Con sus amigos/as ☐ Con su familia

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)

	Experiencias en las clases en el Instituto	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)

	Frecuencia de práctica deportiva en Secundaria 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 LAS MODALIDADES 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

	Deportes	1	2	3	4	5	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, aeróbica, 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)

	Opinión del deporte que practicas en el Instituto	1	2	3	4	5	6
39	Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Instituto	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	1	2	3	4	5	6

	favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as						
48	La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as	1	2	3	4	5	6

	Opinión del deporte que practicas en el Instituto						
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 Instituto	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 compañeros/as ☐ Mis profesores/as
☐ Mis amigos/as ☐ Mis entrenadores/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	☐ Esfuerzo y constancia en las tareas
☐ Asumir la responsabilidad	☐ Cuidar el material
☐ Participar en las actividades	☐ 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	☐ Cooperación
☐ Sentido de la justicia	☐ Capacidad de liderar, mandar.
☐ Tolerancia	☐ Respeto

ANEXO III



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

Grupo de Discusión:

**TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y
ACTITUDES A TRAVÉS DEL BLOQUE DE CONTENIDOS
DE JUEGOS Y DEPORTES EN EL ALUMNADO DE
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN
LA COMARCA DE ESTEPA (SEVILLA)**

DOCTORANDO:

ROSA MARÍA MARTINEZ PÉREZ

DIRECTORES:

**DR. D. FRANCISCO JAVIER ROJAS RUIZ
DRA. D^a. MAR CEPERO GONZÁLEZ
DR. D. JUAN TORRES GUERRERO**

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 que el profesorado cuenta siempre hace que intente conseguir los objetivos propuestos de tipo conceptual y procedimental, que son los mas utilitarios, inmediatos o considerados más 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 Secundaria: *“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.*

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 Secundaria; 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 de investigación, podemos decir que son:

A. Conocer la tipología, preferencias y modelos de organización del núcleo de juegos y deportes practicadas en el segundo ciclo de ESO en la Comarca de Estepa, así como los valores, actitudes y hábitos que transmiten al alumnado.

B. Analizar el tratamiento que se realiza de los elementos del currículo en relación a los contenidos deportivos en la formación inicial del profesorado y durante el desarrollo de las clases de Educación Física en la ESO.

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 segundo ciclo de Educación Secundaria 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 3º y 4º curso de ESO en la Comarca de Estepa.
2. Indagar acerca de la tipología de los juegos y actividades deportivas que se enseña al profesorado y practica el alumnado de 3º y 4º de ESO, 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 ESO, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de la muestra.
4. Analizar el tratamiento que se realiza en la universidad y en los centros de ESO 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 deportes, 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 ESO 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 ESO a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

PROTOCOLO DE PREGUNTAS BASE:

- 1.- ¿Recibisteis formación en valores y actitudes éticas durante vuestra formación inicial?
- 2.- ¿Os 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 formación durante la carrera? ¿Cómo es tu formación permanente en materia de valores?
- 4.- ¿Utilizas estrategias y herramientas para transmitir valores a tus alumnos? ¿Qué estrategias utilizas?
- 5.- ¿Aparece en tus programaciones específicamente el apartado actitudinal?
- 6.- ¿A que le das más importancia: a los aspectos conceptuales, actitudinales o procedimentales?

7.- ¿Evalúas a tus alumnos en valores o actitudes éticas? ¿Evalúas actitudinalmente de manera explícita y clara? ¿Cómo lo evalúas?

8.- Que tipos de juegos y deportes enseñáis a vuestro alumnado ESO. (Preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos)

9.- ¿Qué grado de responsabilidad creéis que tiene el profesor de Educación Física en la educación en valores del alumnado, comparándolo con la familia, los medios de comunicación, los iguales...?

10.- Os vamos a mostrar una lista de valores, ¿cuáles pensáis que son fundamentales y deben por tanto adquirir vuestros alumnos/as? Señala los 5 que consideres prioritarios (numerándolos del 5 al 1. Un 5 al mas importante, un 4 al segundo y así sucesivamente).

VALORES	Orden
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	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

11. Pensáis que hay algún contenido específico, dentro de los juegos y deportes, que prime el desarrollo de estos valores, o no depende del contenido.

12. ¿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?

13.- ¿Qué déficit a nivel actitudinal, de comportamiento o de dedicación encuentras en el alumnado actual de Secundaria? Se muestran tolerantes, discriminan por razón de género o habilidad...

14.- ¿Qué propuesta de solución aportaríais para mejorar el proceso de educar en valores al alumnado de ESO?

TRASCRIPTIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

DÍA: 3 DE NOVIEMBRE DE 2011

HORA: 16.30-18.15

LUGAR: AULA 4 DEL IES “PINTOR JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ” de Antequera (Málaga).

MODERADOR: DOCTOR INVESTIGADOR DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN HUM-727 “DISEÑO, DESARROLLO E INNOVACIÓN DEL CURRÍCULUM DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA”

PARTICIPANTES: 8 PROFESORES/AS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA COMARCA DE ESTEPA

La composición del Grupo de profesores/as, así como su procedencia, aparecen reflejadas en el siguiente cuadro:

Identificación	Procedencia	Centro de Formación Inicial	Años de experiencia
Profesora 1	Centro Público de ESO	Universidad de Granada	8
Profesor 2	Centro Público de ESO	Universidad de Granada	6
Profesor 3	Centro Público de ESO	Universidad de Granada	10
Profesor 4	Centro Público de ESO	Universidad de Granada	8
Profesora 5	Centro Público de ESO	Universidad de Granada	11
Profesor 6	Centro Publico de ESO	Universidad de Granada	10
Profesor 7	Centro Público de ESO	Universidad Politécnica de Madrid	40
Profesora 8	Centro Público de ESO	Universidad Politécnica de Madrid	30

DESARROLLO

Moderador: Buenas tardes a todas y a todos, os agradecemos el estar aquí esta tarde para participar en esta actividad científica, que corresponde a la tesis doctoral de nuestra compañera Rosa Martínez. Sin más dilación, vamos a dar comienzo al Grupo de Discusión con profesorado de Educación Física de ESO de centros de la Comarca de Estepa (Sevilla).

Como sabéis por la información que se os ha facilitado, el objetivo de este Grupo de Discusión es obtener información acerca del tratamiento que recibe el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en los centros de Educación Secundaria de la comarca y sus posibilidades para la transmisión y adquisición de valores y actitudes.

La dinámica de realización será la siguiente: como moderador iré proponiendo cuestiones sobre las que podéis dar vuestra opinión, establecer discusión entre vosotros/as y aportar cuantas ideas os parezcan de interés. No hay un orden establecido de las intervenciones, sino cuando consideréis que debéis participar, solicitáis la palabra.

Comienza el Moderador formulando la primera pregunta:

¿Recibisteis formación en valores y actitudes éticas durante vuestra formación inicial?

Yo, personalmente, no recibí ninguna formación específica de éste tipo, pero íi es verdad que cada uno de mis profesores, a su modo, lo hizo de forma intrínseca, a través del curriculum oculto. Me llevé algo de cada uno de mis profesores, más que por el propio contenido de la asignatura. Profesor 1

Yo, creo recordar sólo el intento por diferenciar chicos y chicas, grupos mixtos, y poco más que eso en cuanto a juegos y deportes. Profesor 3

En mi caso yo no recuerdo que me hicieran hincapié en valores, quizá esporádicamente algún profesor pero no ciñéndose al tema de los valores como algo específico. Profesor 4

Yo los recuerdo más dedicados a técnica, táctica, contenidos conceptuales y procedimentales, y sí a través de un curriculum oculto se introducían y adquirían esos valores. Profesora 5

Pero no era de forma sistemática ni dentro de su curriculum, sino a través de los deportes que explicaban. Transmitían según su forma de ser. A través del propio clima que generaban en clase, si tenían ganas de hacer cosas nuevas, calaban en la gente, si era un buen tutor, si era dialogante, transmitía valores, pero no realmente dentro de su curriculum había un apartado específico para transmitir valores. Profesor 7

En el desarrollo de las materias, en el fondo siempre había un enfoque hacia valores, aunque los profesores no eran del todo conscientes de que lo estaban haciendo hacia dicho enfoque, ni era tan palpable. Profesor 6

¿Os enseñaron herramientas o estrategias para trabajar valores con tus futuros alumnos? ¿Te encontrabas preparado/a para trabajar valores al final de la carrera?

En mi caso no hubo ninguna transmisión de estrategias, pero en principio hacían hincapié en técnica, en cómo controlar a un grupo en cualquier tipo de deporte, pero básicamente iba incluido en el propio valor que transmitía ese deporte en concreto. Profesor 2

Yo si puedo hablar en algún deporte en el que el profesor al organizar los grupos hacía pequeñas mini- competiciones o formas para hacerte ver la mejor estrategia para que los mejores no fueran siempre juntos. Profesor 4

Recuerdo, cómo se enseñaban estrategias de control, técnica del deporte en común. Hemos echado de menos muchas actuaciones más prácticas para que se nos quedara más claro. Profesor 6.

Sobre todo estaba hacia un enfoque más para hacerte ver como transmitirlo a otra gente: te situaban ante un grupo para conseguir que los niños fueran respetuosos, aunque uno iba a buscar la fórmula para paliar eso, aunque uno iba aprendiendo por otros procedimientos. Profesor 7

Bueno, no recibí ninguna formación específica, aunque si que a través del currículo oculto algunos profesores transmitían valores. Profesora 8

Yo creo que estrategias no creo que se utilizaran, pero si implícitamente las daban y cada uno de nosotros intentábamos interpretar por nosotros mismos, pero no específicamente estrategias y herramientas de valores. Era más la experiencia diaria la que nos aportó. Profesora 1

Hacíamos muchas reflexiones y tratábamos de realizar ciertas críticas sobre noticias o incluso sobre la manera de afrontar las clases. Aunque no de manera concreta se nos decía para qué cosa o para que otra podíamos utilizarla. Pero a la largo comprendes que en definitiva eran estrategias que puedes emplear para transmitir cualquier ámbito del contenido. Profesora 8

El deporte no lleva implícito una carga de valores por sí mismo. Hay que saber transmitirlos. El análisis estructural de cada deporte se basa en otros aspectos: técnica, táctica, condición física, psicológicos, beneficios para la salud etc... pero ninguna intencionalidad de cambiar actitudinalmente a la persona. Profesor 7.

La verdad es que no recuerdo haber recibido ninguna información sobre herramientas o modelos de como transmitir valores. Pensar que en aquel tiempo se consideraba que la practica deportiva por si misma ya generaba valores. Profesora 8

Desde que se promulgó la LOGSE ya he leído algunos libros y artículos que trataban de cómo transmitir valores, tener en cuenta que antes no habíamos tenido este tipo de formación. Profesora 8

Si no recibisteis formación y ahora trabajas valores, ¿Cómo has conseguido paliar esa falta de formación durante la carrera?

Yo recuerdo a uno de mis profesores que lo enfocaba al rendimiento, aunque mi fin era ser profesora de Secundaria. Llegó y dijo, poner a los niños a hacer actividades analíticas de toques de dedos y antebrazos contra la pared y luego los ponéis a hacer lo que estoy haciendo yo con vosotros...y esa era una manera de enseñar rendimiento pero también estrategias. Puede ser que no nos dieran las cosas tan claras, pero yo cogí cosas en la facultad sobre los deportes, pero todo ha sido ensayo- error, cada día descubres en esta profesión que sabes menos, porque los alumnos cambian y nosotros seguimos siendo los mismos. Profesora 5

Nuestras experiencias nos van cambiando y mejoran. Profesor7

El día a día nos da mucho para seguir mejorando pero, hoy incluso sigo mejorando con respecto a ayer. Creo que la forma en la que palias todo es tu propia experiencia, analizando si todo va bien y vamos cambiando cosas y adaptándolas a lo que bien. Hay días que una misma estrategia te funciona un día muy bien y al siguiente no, por el propio dinamismo de lo que tenemos. Profesor 7

¿Habéis hecho alguna actividad de formación permanente?

A mí me han parecido pérdida de tiempo, por no poder aplicarlas en la realidad con mi alumnado, al ser poco prácticas. En la realidad no es fácil aplicarlas, la teoría queda muy bien. Profesor 3

Al principio, asistí a algunos cursos del CEP, pero a mí en ese sentido de valores etc... me interesa mucho el manejo de grupo y de equipo. El que me cuenten experiencias, es una forma de transmitir que me aportan bastantes cosas. Profesor 6

Yo creo que me he inclinado en los primeros años de esta profesión, a aprender demasiado en cursos sobre conceptos y contenidos y creo que no he tenido formación en valores ni nada relacionado con este tema. Quizá tampoco se oferta tanto. No he asistido a cursos de este tipo. Profesora 1

Yo, quizá asistí más a cursos de formación sobre contenidos en los que me sentía perdido, pero a nivel de valores nada. A la hora de exponer un reglamento, regla...creo ya expones un valor. Profesor 2.

¿Qué estrategias estáis utilizando para mejorar a vuestros alumnos a nivel actitudinal?

Yo creo que todos queremos utilizar un determinado estilo y técnica enseñanza, pero no funciona igual de bien con todo el alumnado. Intento en los deportes dejar de lado el trabajo de estilos directos e intentar que los alumnos indaguen por sí mismos aunque, ellos necesitan dirección y guía por nosotros mismos,a través de la instrucción directa. Profesora 1

Intento motivar cada día al alumnado en cada actividad que realizan, creo que la motivación es la mejor estrategia para que el alumnado disfrute con lo que hace y vivencie los aspectos positivos que se derivan de las actividades. Profesora 8

Yo básicamente, intento fomentar la participación, por medio de pequeñas reglas, que se motiven, utilizando estilos de enseñanza en función de la dificultad que tengan cada uno de mis grupos, intentando que reflexionen sobre lo que realizan. Profesor 2.

En cuanto a estilos y técnicas, en edades tempranas utilizo instrucción directa me funciona para que adquieran patrones y cuando se van haciendo mayores utilizando asignación de tareas, incluso enseñanza recíproca en cursos superiores para que con la base que tienen lo expongan a los compañeros y me ha ido bien. No existe un patrón a seguir que funcione, sino intento a nivel actitudinal que se relacionen todos con todos independientemente del sexo, raza, sin discriminación, que no haya tanto objetivo de resultado, inculcando el respeto, la ayuda y sin una estrategia clara y según la situación que se da voy improvisando. Profesor 3.

Desde el inicio de curso, dejo muy claro que cosas no voy a dejar pasar durante el curso, descalificativos, motes, insultos etc...dejando claras las sanciones, los valores a conseguir, etc...Con los años vas aprendiendo que cosas no piensas tolerar en clase. Profesor 3

Hay una estrategia clara que es la clarificación de los valores, la reflexión y el inculcar que a pesar de que una pueda ser mejor que otra, hay que parar el grupo y centrar hacia donde debemos de ir. Profesor 7

Yo intento inculcar los valores, hablándoles que lo importante no es resultado, ni el ganar, sino que sientan que aprenden porque no es una competición, que disfruten practicando. Profesor 4

Yo, discrepo un poco, porque los niños te piden resultados, competitividad y competición, se motivan... Yo utilizo instrucción directa, indagación en aprendizaje de procedimientos y utilizo a nivel actitudinal refuerzos, aversivos, que vean las consecuencias al ir en contra de las normas de convivencia de nuestra aula. Profesora 5.

Yo utilizo mucho la reflexión, pequeños debates...dándoles caña y haciéndoles ver un control de puntos que suman o pierden en función de su comportamiento. Profesor 6.

El modelado funciona, porque el alumno comprueba que es posible llevar un modelo de vida acorde con lo que se explica a nivel teórico. Me quedo con lo que haces más que con lo que dices. Profesora 8

A mí lo que mejor me ha servido es el modelado y el refuerzo. Si yo no quiero que hagan una cosa, el primero que no debo de hacerla soy yo. Te obliga a tener una forma de vida interesante. Si les intentas adquirir el valor de la salud, el tabaco....yo en el pueblo donde trabajo intento dar ejemplo. El reforzar conductas positivas, y minimizar respuestas negativas. Es curioso lo bien que funciona el utilizar "motes positivos" en vez de los negativos. Profesor 7

¿A que le das más importancia, a los conceptos, a los procedimientos o a las actitudes?

Yo personalmente a las actitudes desde hace muchos les presto mucha atención. Con cierta falta de actitud, no paso la mano, no tolero, soy bastante tajante. Sin actitud no aprueban. Aunque he tenido alumnos 10, físicamente, cómo no daban la talla en otros niveles, aunque se quejaban sus padres, han suspendido. Y así han visto lo importante que es para mí. Profesor 3

Yo creo que también. En mi programación es un 40% valorando diferentes aspectos como el cambio de camiseta tras la clase, aseo, atarse zapatillas, respetar al compañero, llegar puntual a clase, entregar los trabajos en fechas. Esa responsabilidad y respeto, esos valores son los que importan. En propia clase deben de respetar, ayudar a compañeros en las actividades, cooperar... es importante para transmitir un valor. Por ejemplo, en un volteo adelante. Y no por saberlo hacer, no ayudar a los compañeros. Profesor 6.

Un compañero mío que se centró en valorar en actitudes, y decía que yo me basaba demasiado en otros aspectos. Con los años, él ha vuelto a valorar en procedimientos como tradicionalmente, con resultado y yo discrepo con él. He visto disposición, colaboración, esfuerzo, ganas de aprender....y todos los sobrados han sacado notas más mediocres. El otro profesor planteaba que si uno es bueno en E.F, por qué no exponérselo mediante la nota. Y yo le decía que para mí los valores van por delante. Profesor 3.

Todavía podemos plantear en este momento histórico que el procedimiento tuviera importancia. Todavía se puede plantear algún objetivo cuantitativo con 2 clases por semana de E.F, pero plantearse que en 12 sesiones de vóley van a aprender voleibol como ocupación constructiva del ocio es una opción demasiado optimista, con respecto al tiempo que tenemos de clase. El número máximo que di en mi vida fueron 67 clases anuales con un mismo grupo, divididas entre 6-7 unidades didácticas, salía a 10-12 sesiones por unidad didáctica. Si fuera procedimental tenemos una visión muy escasa de lo que la E.F pueda ser. En 12 horas no se aprende ningún deporte, si algunas habilidades básicas o genéricas y si luego practicas en una escuela deportiva. Plantearse en evaluar el contenido procedimental, premiando la biología y aquellos que ya saben. El que está en un club y entrena, en esa U.D tiene más posibilidades, y quien no, no tiene nada. ¿Qué es lo que queda tras la ESO? ¿Cuál es nuestro objetivo? Profesor 7.

Las otras materias son instrumentales, y la nuestra es educativa. Por eso se ponen el término "Educación", y son áreas que tratan mejor los valores (Educación Plástica, Educación física, Educación Religiosa). Parece que el apelativo es para recalcar más esa educación en valores que se imparte. Claro que también los imparte el de matemáticas. Profesor 7.

Todos evaluamos y nos formamos a partir de lo que vamos viendo. Y lo que hemos vivido, cogemos estrategias de nuestros profesores. Cada profesor de un centro, lo aplica y todos pueden ser válidas. El plantearse hoy en día valorar al alumnado de forma cuantitativa es porque no tiene claro el único objetivo que debe unir a todos. Ojalá todos los profesores de E.S nos reuniéramos y pensáramos que el objetivo único en Secundaria fuera que todos lo aprendido por los niños les sirviera para ocupar coherentemente su tiempo libre y hacer actividad física saludable. Nos ponemos tantos objetivos diferentes, y tapamos el más importante. Todo lo que hagamos dentro de un gimnasio, debería servir para 4 cosas: que sea una actividad física saludable, recreativa, funcional y que sea significativa. Si todas las tareas que hiciéramos fueran pensadas así, hubiéramos conseguido que no fuera una asignatura "maría". Profesor 7

Es muy difícil que ellos asuman la intencionalidad y significatividad. Les importa. Se deben inculcar. Uno mismo se cansa de transmitirlo, para que ellos lo interpreten a su manera. Quizá más tarde, empiezan a hacer deporte por su cuenta, pero en el momento en el que le damos clase, nos cuesta pensar que todo ello lo van a aplicar a su terreno, que se enganchen, que hagan deporte para su salud. Hay un % pequeño que si lo hacen por otras influencias. Profesor 3

Con el paso de los años voy incidiendo más en el aspecto actitudinal, pero ha ido aumentando hasta el punto que terminaré subiendo tanto el listón actitudinal, que devalúen los otros aspectos. Solo con el objetivo de formar mejores personas cuando salgan por la puerta del instituto a través de mi Educación física. Profesora 1

La propia delegación está incidiendo en que nuestra propia evaluación sea mínimo o máximo de un 51% en un examen. Quizá eso baje los niveles. El resto debe ser otras estrategias. Pueden o no tener razón, Profesor 2

Somos gente especial, porque nos preocupamos por los aspectos actitudinales, y otros profesores ni siquiera les importan, ni lo piensan. Pensamos que el término Educación lo anticipamos al aspecto físico y otros no lo tienen tan claro. Profesor 7.

¿Evalúas a tus alumnos en valores o actitudes éticas? ¿Evalúas actitudinalmente de manera explícita y clara? ¿Cómo lo evalúas?

Yo ya no lo aplico de forma explícita en mi programación. Yo tomo mis notas cada día de mis alumnos. Eso es procedimental y al mismo tiempo actitudinal. Porque es la práctica, y ellos saben que cuando acaba la clase tienen una nota. Ellos ya saben, quien puede suspender, solo por ese comportamiento. Profesor 5

Prácticamente, yo también lo hago así. El aspecto de actitud es el más importante de los otros tres. Profesor 6

Hay que valorar a importancia de reunirse los profesores de vez en cuando para puestas en común. La fórmula la sabemos pero falta la praxis. Creemos que nuestra misión termina. Profesor 7

Creo que cada contenido tiene una implicación diferente a nivel actitudinal. Profesora 1.

Tenemos la suerte de que en nuestra asignatura no están siempre estáticos, se mueven, se relacionan entre ellos, y eso es actitud de por sí. Ellos nos ven, y les gusta, lo ideal sería más horas de clase. Profesor 2

Yo utilizo mucho juegos predeportivos, tradicionales y populares y les gusta bastante, más a las chicas que a los chicos, sobre todo porque a los juegos clásicos hay que eliminarle toda connotación sexista o su vinculación exclusiva a la fuerza, etc. Profesora 8

¿Qué tipos de juegos y deportes enseñáis a vuestro alumnado ESO? (Preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos).

Yo trabajo más el deporte que los juegos. El juego lo utilizo en el calentamiento, es el procedimiento para conseguir otras cosas, utilizo juegos predeportivos. Trabajo deportes colectivos, hago examen práctico con escalas de valoración (futbol, balonmano, voleibol...y los que nos condicionan las instalaciones, ya que no tenemos canastas). Individuales, iniciación al atletismo, a la natación en la piscina municipal en ocasiones. De adversario, al yudo. Profesor 6.

También trabajo deportes alternativos como iniciación al beisbol y rugby recreativo. Profesora 5.

Yo, en deportes soy tradicional, pero también deportes colectivos (voleibol, balonmano, futbol sala, baloncesto...) Después, a veces beisbol, hockey... más alternativo. Ambas cosas. Profesor 4

Yo intento tocar un poco todo. He intentado quitarle peso a los deportes, por mis carencias personales, y dándole más a la expresión corporal y los deportes alternativos. Aunque intento darle importancia a todos los contenidos. Profesor 3

Yo, los deportes programados suelen ser colectivos, individuales y de raqueta. Y más Juegos y deportes alternativos. En 4º, con los deportes alternativos se construyen sus propios zancos. Al principio es complicado, pero acaban dándole vueltas al pueblo. Con ayuda, y así trabajan por parejas y me funciona muy bien. Se ilusionan aquellos que nos les gustan otros deportes en general, y con ellos se ilusionan, trabajan y se aventuran. También a la escalada. Profesor 2

También hacemos deportes en el medio natural, como senderismo, orientación. Profesor 7.

Eso depende del centro, porque si depende del porcentaje mínimo necesario actualmente para organizar una actividad extraescolar, resulta bastante difícil y con muchos inconvenientes. Eso va en función de las directivas del centro. Profesora 5.

Yo viví muchas actividades en un centro, con muchas actividades extraescolares con los niños en el medio natural (sierra, playa, sky etc...), y les vino genial a los niños y también a la localidad. Profesor 6

Depende mucho de las instalaciones del centro. Mi centro es muy antiguo, con un pequeño patio a compartir y querría sacar a los niños fuera del centro, y lo conseguí con una autorización entre padres- directiva y los niños. Los saco a los alrededores del pueblo, y así reivindican también la necesidad de instalaciones deportivas en condiciones. Facilita todo. El salir 40 minutos fuera, les motiva y les hace recordar esas clases para toda la vida. Sin vallas, todo iría mejor en los centros. En las ciudades es algo peor y más difícil. Profesor 2

Las actividades en el medio natural, en el centro hago orientación para iniciarles, pero me gustaría hacer más en el exterior. Con respecto a juegos y deportes, incido mucho en deportes colectivos. En los últimos años me estoy animando a impartir deportes de adversario, no solo de raqueta, sino de lucha y combate (judo, taekwondo...), para que vean algo diferente a lo que están acostumbrados. De individuales, solo los que podemos hacer en el propio centro y nos permiten las instalaciones, gimnasia deportiva, atletismo... Profesora 1

De los deportes de pala y raqueta hacemos en clase preferentemente badminton, por la posibilidad de las instalaciones y por el material que no es caro. Profesora 9

Yo también programa badminton y algo de tesis de mesa. También hacemos algunas actividades de pala como iniciación al padel. Profesora 1

¿Qué grado de responsabilidad creéis que tiene el profesor de Educación Física en la educación en valores del alumnado, comparándolo con la familia, los medios de comunicación, los iguales etc...?

Necesitamos el apoyo de la familia, de los medios de comunicación, en definitiva del entorno sociocultural donde se desenvuelve la vida del alumnado para poder actuar de manera coordinada, sino veo difícil modificar solo desde la escuela actitudes no deseadas en el alumnado. Profesora 8

Yo soy exigente, pero creo que la influencia sobre ellos mía es mínima, soy el último. La máxima es la familia y medios de comunicación. El contexto es fundamental. En cada localidad todo es diferente. En algunos las familias están encima de sus hijos, y otros es mínimo. Profesor 6

Educación, valores, hacer responsabilidad va en detrimento de nuestro trabajo. Tú les pides responsabilidad y ellos no tienen responsabilidad en general. Nos vemos solos. Les inculcamos responsabilidad y en su casa y con los amigos, la mínima. Los medios de comunicación tienen unos valores contrapuestos, se premia lo fácil, el no hacer nada, el golferío, triunfar sin esfuerzo....y llegan al día siguiente en clase, y tú les contradices. No les llega. Profesor 3

El entorno sociocultural en este momento es quizá el elemento decisivo para educar. Profesor 7.

A los profesores, cuando vamos a dar clase, nos influye mucho la localidad donde trabajamos. En mi caso, veo que mis propios alumnos no se motivan porque no tienen el apoyo familiar, y los propios profesores no nos sentimos respaldados por las propias familias. Influye más de lo que pensamos. Profesora 1

Solo se demuestra cuando al ser tutores, convocamos una reunión de padres y madres y aparecen cuatro padres. Los que vienen son los que no tendrían que venir porque no tienen ningún problema. Profesor 7

Yo creo que nosotros debemos ser los primeros en animarlos, y salvar las circunstancias externas que les afectan. Profesora 1

No debemos bajar los brazos, porque si nosotros que somos uno de los pocos focos que alumbran, los bajamos, estamos perdidos. La responsabilidad personal hay que mantenerla siempre hasta el final. No debemos apagar la luz, sino las tinieblas nos invaden. Profesor 7

Yo pienso, que cada uno sabemos lo que somos y que la familia es principal. Es el mayor tiempo que pasan, los que le inculcan desde pequeños. Pero...¿Qué puedo hacer yo? Yo lo que quiero ser el ejemplo para mis alumnos. Utilizar la técnica del MODELADO. No llegar tarde a clase, ir siempre en chandal, no utilizar el teléfono móvil si eso es lo que yo le pido a mis alumnos. Profesora 5

El profesor debe cambiar de etapa, no estar con un silbato en una esquina, sino también participar, motivar saltando y sudando con ellos, porque así las hacen más motivantes. El estar dentro y fuera, implicado, es enriquecedor.

La familia es fundamental. Hoy en día trabajan mucho las familias, pasan fuera del hogar bastante tiempo y eso influye en nosotros. Pero debemos dejar pinceladas de nuestro pensamiento. Profesor 2

Es necesario hacer un alto en el camino, para mirar adelante y hacia atrás, y valorar lo bueno que se ha hecho y los errores cometidos, y mirar adelante con ilusión de hacer las cosas mejor. Profesora 8 (

Yo el día que paré, dejé de ejecutar, aprendí lo que realmente era una clase. El día que te paras, observas a la gente, y viene ese "Flash", es en el que dices que desde fuera todo se ve mucho mejor. Hay que pararse. Profesor 7

Nosotros como profesores mayores si teníamos la cultura de reunirnos en Seminarios Permanentes, ya que nos ha tocado vivir diversas reformas educativas y había la necesidad de reciclarse. Tengo muy buenas experiencias de los años que estuve formando parte de Seminarios de Educación Física. Profesora 8

Otros se plantean una segunda opción, la de trabajar solos, y lo que realmente enriquece es trabajar con grupos de investigación, seminarios, para poner en común dificultades, y te ayudan a que te entiendan otros, hablan el mismo idioma y te vienen los refuerzo, la empatía. Es un momento de "catarsis". Cada uno contaba sus historias y se encuentra gente que le apoya, le escucha, le da soluciones, ideas...Uno solo, es un fracaso tirado toda la vida. Yo realmente me siento satisfecho en mi vida profesional de haber compartido proyectos con otras personas, con profesores de otros centros, compartiendo "carpetas" con todo tipo de sesiones, unidades, ejercicios que hacíamos en clase...y eso nos mejoró para la profesión y como personas. Cada uno dominaba un ámbito, y eso nos ayudó mucho. Así elaborábamos materiales curriculares para cursos y para contenidos. Cada uno metía lo que hacía y quería, cogíamos lo de otro y así construíamos un cuaderno para esos alumnos. Eso es una satisfacción personal increíble. Cada uno soñaba con que llegara esa reunión. Profesor 7

Tabla de valores. Señalar los 5 que son prioritarios.

5----el más importante

1----importante, pero no tanto.

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	
Compañerismo	
Cooperación /Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Profesora 1

Respeto 5, Autoestima 4, Igualdad 3, Responsabilidad 2, Cooperación/colaboración 1

Profesor 2

Libertad 5, Autoestima 4, Responsabilidad 3, Respeto 2, Cooperación/colaboración 1

Profesor 3

Respeto 5, Autoestima 4, Responsabilidad 3, Educación para la paz 2, Compañerismo 1

Profesor 4

Respeto 5, compañerismo 4, Cooperación/colaboración 3, Igualdad 2, Responsabilidad 1

Profesora 5

Salud 5, Autoestima 4, Respeto 3, Igualdad 2, Responsabilidad 1

Profesor 6

Libertad 5, Responsabilidad 4, Cooperación/colaboración 3, Respeto 2, Autoestima 1

Profesor 7

Respeto 5, Autoestima 4, Responsabilidad 3, Igualdad 2, Libertad 1

Respeto, Autoestima, Responsabilidad, Igualdad, Salud

Profesora 8

Pensáis que hay algún contenido específico, dentro de los juegos y deportes, que prime el desarrollo estos valores, o no depende del contenido.

Yo creo que no depende del contenido. Un profesor puede hacer un contenido maravilloso, y otra persona no sabe con ese mismo contenido enganchar a los alumnos. No debemos preocuparnos tanto de contenidos específicos que nos den el "éxito" con nuestros alumnos, sino preocuparnos que los poco o muchos que demos, sepamos que les van a enriquecer e inculcar grandes cosas. Profesora 1

Los juegos y deportes alternativos....a lo mejor transmiten más valores con esto de fomentar la participación y recreación y el aspecto lúdico. En ellos hay que respetar unas reglas y unas normas, todos deben ser iguales. Profesor 2

Desvincular los deportes tradicionales del propio sexo, prima el desarrollo de los valores, mientras que la Expresión Corporal ha hecho que los niños inicialmente la rechacen y luego hayan disfrutado muchísimo. Profesor 3

No hay un contenido que aporte más valores que otro, sino como tú lo planteas, lo trabajas, lo expones, que le pides o no y eso es lo más importante, más que el propio contenido. Profesor 4

Yo si estoy de acuerdo y quizá es importante desvincular. En fútbol es más fácil que destaquen los niños. Introducir valores de igualdad, es importante. Profesora 5

Yo creo que depende de la capacidad de “sacarle punta” a un contenido. Me quedo con los deportes de equipo, por la interacción que poseen. Profesor 6

Eprofesor 4 plantea al profesor 3 ¿Cómo desvincular el fútbol para que no sea un deporte sexista? Y el profesor 3, le explica con grupos mixtos, limitación de toques,...y profesor 6, dice que los niños entonces se le aburren en clase. Profesor 3, dice que entonces está premiando el resultado. Propone que hay que empezar así, como si todos fuesen desde cero. Tienen tiempo por la tarde, y esto se llama Educación Física, y ser claro con ellos en ese aspecto. Profesor 7,

Porque no se propone trabajar la microenseñanza y la enseñanza recíproca, los que saben con los que no saben. Es el objetivo de clase, enseñar a otra persona. Por ejemplo deportes como el Acrosport, que no son deportes tradicionales enriquece a ambos sexos y les hace sentir un papel útil en cada montaje. Los contenidos de expresión corporal están ayudando a romper esos estereotipos, pero en otros deportes (fútbol, baloncesto...) es imposible diferenciarlo tan fácilmente por culpa del entorno mediático en el que se mueven. Profesor 3 propone una estrategia en clase que para mejorar relaciones entre niños y niñas, es bueno que interactúen juntos una parte de la clase y que luego también trabajen un rato por separado para hacerles disfrutar de ese deporte. Profesora 1.

¿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?

Ellos están expectantes a ver que les vas a dar en clase. Profesor 6

Ellos de primeras dicen: !!Vamos a jugar al fútbol!!! Después ya aceptan lo que viene. Profesor 3

Este bloque de juegos y deportes, en general, produce un buen clima de clase. y motiva a los alumnos. Unos más otros menos, pero en general, les ayuda hacia la asignatura y si nosotros le hacemos ver ese deporte lúdicamente, se los hacemos ver divertidos. Hay algunos que se van contentos de haber aprendido un deporte nuevo, que no han hecho en su vida, diferente al tradicional de toda la vida. Profesora 1

Yo creo que lo importante es que sea un deporte jugado. Si se juega con mucho material alternativo, inventar juegos. Que ellos vean que con cualquier cosa se puede disfrutar. Profesor 2

En general el clima de la clase práctica es bueno, aunque siempre hay algunos que quieren ser más protagonistas de la cuenta, y no se portan como es debido, pero los juegos y los deportes les gustan a la mayoría y se implican bastante. Profesora 8

El clima de la clase es bueno. Muchos alumnos son receptivos y exigentes en función de sus experiencias previas con otro profesor y esa pasividad la muestran cuando alguien no ha conseguido “engancharlos”. De primeras, expectantes. Profesor 3

Hay algunos alumnos a los que les gusta hacer deporte, y lo demuestran en clase. Pero hay otros, que a esta edad, no están interesados por esto. En su tiempo libre no suelen practicar, por lo que son reacios. Profesor 4

En general, hay motivación, pero se nota en algunos alumnos/as su falta de motivación y lo que hay que hacer es ganártelos, darles mucha ánimo y motivación, más que con la propia actividad. EL REFUERZO es clave. Profesora 5

Algunos centros saben inculcar un deporte, que finalmente los convierten en una tradición que les hace subir sus expectativas. Profesor 6

¿Qué déficit a nivel actitudinal, de comportamiento o de dedicación encuentras en el alumnado actual de Secundaria? Se muestran tolerantes, discriminación por razón de género o habilidad...

Lo que más hecho en falta es ganas. No tienen perspectiva de futuro. Ellos esperan premio final, y se olvidan del esfuerzo y otras cosas que están ahí. Ellos discriminan, son crueles, ponen mote, se machacan. Profesor 6

Discriminan muchos los chicos por género. Las chicas son muchos más dóciles. Profesor 3

Yo creo que nos preocupamos por el respeto, por la falta de responsabilidad, falta de cooperación....pero yo creo que el gran problema está en la falta de autoestima de los propios alumnos, que hacen que no se crean capaces de hacer nada de lo que les pedimos, en muchas ocasiones porque creen que lo van a hacer mal. Debemos de incidir personalmente en nuestros alumnos, más que colectivamente, porque esas carencias que traen de sus propias casas, influye mucho en nuestra propia práctica de Actividad Física. Sienten que su propio esfuerzo no va a merecer la pena nunca. Hay que saber individualizar dentro del propio grupo. Es difícil, porque no pasamos tanto tiempo con ellos en clase de E.F. Profesor 1

La falta de autoestima y la valoración personal es clave y fundamental. Hay alumnos que no se dejan ayudar ni se abren, pero...debemos intentarlo. Profesor 3

¿Qué propuesta de solución aportarías para mejorar el proceso de educar en valores al alumnado de ESO?

Las escuelas de padres en los centros escolares se han mostrado como una buena solución a los problemas que a veces se tienen en las familias de falta de respuestas a los problemas que la educación de los hijos plantean, pero eso también supone mayor implicación del profesorado. Profesora 8

Yo empezaría por la propia reeducación de los padres. Una escuela de padres. Tienen una función muy importante a parte del sistema, deben ser los primeros en estar con nosotros directamente, y no solo eventualmente. Profesor 3

Yo voto por una reestructuración total del sistema educativo, a parte de la familia por supuesto. Todo el entorno influye, y sus elementos. Hay muchas cosas que son un auténtico desastre. Hay cosas que estamos dejando en el olvido y que son muy importantes. Son mínimas, pero detrás de ellas hay muchas más. Profesor 6

Es importante la formación, la evaluación del profesorado en clase. Parece que nadie nos puede decir cómo hacer las cosas, pero los grupos de trabajo y puestas en común nos ayudan. El alumnado es nuestro cliente, y debemos de pasar encuestas de satisfacción sobre nuestro trabajo.

Yo las hago al final del trimestre. Y así puedo cambiar cosas para mejor, y vas viendo la evolución. Creo que deberíamos hacer todo el mundo. Mejora todo. Ves la motivación del alumnado hacia qué cosas se dirigen. Profesor 2

En el momento que hay una nota final, y es un trabajo obligado para los alumnos, no podemos dejar muchas cosas en manos de ellos. Influyen muchos factores en sus opiniones sobre tu trabajo, si les caes bien,... Profesor 3

Yo toda la vida he pasado encuestas y es donde realmente te das cuenta de lo que estás haciendo. He aprendido muchísimo de ellas. Yo creía que todo lo hacía bien, y cuando mucha gente dice lo contrario...es por algo. Yo hacía un grupo de preguntas sobre la tarea, otro sobre ellos mismos, y otro con el clima de la clase. Y así no influyen tantas razones personales. Profesor 7

En ese tipo de cuestionarios, por desgracia, afecta y es una pena que a veces no se esfuerzan ni en responderlo como merece. A veces una sola frase, te dice más de lo que tú querías saber de lo que ha pasado. He recibido críticas en mis cuestionarios, me ha hecho recapacitar

sobre mi forma de trabajar con mis alumnos. Una buena solución es que los propios profesores se reúnan, debatan y reflexionen de lo que está pasando actualmente. Profesora 1

Ahora no está de moda, hace unos años si, el que los profesores en horas libres se grababan y la visionaban, para ver cómo solucionar problemas. Siempre me creía que todo lo había hecho bien, hasta que te das cuenta que gente con otras visiones te hace ver que no lo haces tan bien. O los propios alumnos te decían que no entendían nada cuando tú mismo te creías que todo iba perfecto. Profesor 7

Moderador: Si no hay nada más que queráis aportar, solo me queda daros de nuevo las gracias por vuestra presencia aquí en esta actividad académica, y esperemos que este trabajo de investigación sirva para consolidar aun más las bases sólidas de nuestra materia como medio de transmitir actitudes y valores éticos al alumnado.

ANEXO IV

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA



UNIVERSIDAD DE GRANADA

ENCUESTA AUTOCUMPLIMENTADA A EXPERTOS/AS

Estimado/a compañero/a:

Pedimos tu colaboración para realizar una investigación sobre la **TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES EN EL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA COMARCA DE ESTEPA (SEVILLA)**. Consideramos muy importante conocer vuestra opinión como expertos/as, para tratar de conocer como se están transmitiendo valores y actitudes éticas al alumnado de las diferentes facultades de formación del profesorado de Educación Secundaria, para que estos a su vez puedan transmitirlos a su alumnado de Secundaria.

Esta investigación se está llevando a cabo en los centros de Educación secundaria de la Comarca de Estepa (Sevilla). Es una encuesta autocumplimentada totalmente anónima, cuya información sólo va a ser utilizada para la presente investigación, y así poder contrastarla con la obtenida en el cuestionario que han cumplimentado el alumnado de 3º y 4º de la ESO de los seis centros de la comarca, así como con las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión que hemos realizado con el profesorado de Educación Física de estos centros.

Gracias por tu colaboración.

INFORMACIÓN PREVIA PARA CONTEXTUALIZAR EL TRABAJO:

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 Secundaria: *“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”.*

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 mejorar la situación actual de las aulas en Educación Secundaria; 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 de investigación, son:

- A. Conocer la tipología, preferencias y modelos de organización del núcleo de juegos y actividades deportivas practicadas en el segundo

ciclo de ESO en la Comarca de Estepa, 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 ESO.

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 segundo ciclo de Educación Secundaria 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 3º y 4º curso de ESO en la Comarca de Estepa.
2. Indagar acerca de la tipología de los juegos y actividades deportivas que se enseña al profesorado y práctica el alumnado de 3º y 4º de ESO, 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 ESO, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de la muestra.
4. Analizar el tratamiento que se realiza en la universidad y en los centros de ESO 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 deportes, 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 ESO 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 ESO a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

GENERO_____ AÑOS DE EXPERIENCIA_____ PROVINCIA_____

CUESTIONES:

1.- ¿Recibiste formación en valores y actitudes éticas en tu formación inicial? (Nos referimos a si tuviste en alguna asignatura enseñanza explícita, implícita o referencial o no tuviste).

2.- ¿Te enseñaron estrategias tus profesores/as de formación inicial para trabajar valores con tus futuros alumnos, más tarde profesores de educación Secundaria? ¿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 formación inicial en la carrera?

4.- ¿Utilizas estrategias y herramientas para transmitir valores a tus alumnos? ¿Qué estrategias y recursos utilizas?

5.- ¿Cómo ha sido y 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 deportes enseñas a tu alumnado universitario que posteriormente practicará el alumnado de Secundaria?

10.- ¿Qué grado de responsabilidad crees que tiene el profesorado de Educación Secundaria en la educación en valores, comparándolo con la familia, los medios de comunicación, los iguales...?

11.- Te mostramos una lista de valores, ¿cuáles piensas que son fundamentales y deben por tanto desarrollar y adquirir los futuros profesores/as, y por tanto poder trasmitir a sus alumnos/as de Secundaria?

Señala los 5 que consideres prioritarios (numerándolos del 5 al 1. Un 5 al mas importante, un 4 al segundo y así sucesivamente).

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	
Autoestima	
Salud	
Igualdad	
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

12. Piensas que hay algunos deportes, que primen especialmente el desarrollo de estos valores, o no depende del contenido.

13. ¿Cómo es el clima de tus clases al impartir los contenidos de juegos o deportes , ¿Se motiva el alumnado en la realización de estas actividades?

14.- ¿Qué déficit a nivel actitudinal, de comportamiento o de dedicación encuentras en el alumnado actual de Secundaria? Se muestran tolerantes, discriminan por razón de género o habilidad... ¿Y en tu alumnado universitario?

15.- ¿Qué propuestas de solución aportaríais para mejorar el proceso de educar en valores al alumnado de tu Facultad para su posterior transmisión al alumnado de Educación Secundaria?

16.- ¿Qué propuestas de solución te gustaría aportar para mejorar el proceso de educar en valores al alumnado de Educación Secundaria, por los distintos agentes de socialización: familia, escuela, iguales, medios de comunicación?

Observaciones: Si quieres añadir algo más, puedes hacerlo a continuación:

IDENTIFICACIÓN	GENERO	AÑOS DE EXPERIENCIA	UNIVERSIDAD DE FORMACIÓN	UNIVERSIDAD DE TRABAJO
Profesor 1	Hombre	23	Granada	Huelva
Profesor 2	Hombre	20	Granada	Huelva
Profesor 3	Hombre	16	Granada	Extremadura
Profesor 4	Hombre	42	Madrid	Sevilla
Profesor 5	Hombre	17	Granada	Sevilla
Profesora 6	Mujer	14	Granada	Extremadura
Profesor 7	Hombre	10	Granada	Zaragoza
Profesor 8	Hombre	32	Barcelona	Zaragoza
Profesora 9	Mujer	26	Barcelona	Zaragoza
Profesor 10	Hombre	18	León	Sydney
Profesor 11	Hombre	24	Madrid	Sevilla
Profesor 12	Hombre	20	Granada	Granada
Profesor 13	Hombre	4	Extremadura	Extremadura
Profesor 14	Hombre	23	Granada	Granada
Profesor 15	Hombre	36	Madrid	Melilla
Profesor 16	Hombre	32	Madrid	Málaga
Profesor 17	Hombre	16	Granada	Granada
Profesor 18	Hombre	16	Lleida	Zaragoza
Profesor 19	Hombre	16	Granada	Granada
Profesora 20	Mujer	18	León	Granada
Profesor 21	Hombre	40	Madrid	Sevilla
Profesora 22	Mujer	17	Barcelona	Barcelona
Media de años de experiencia		21,7 años		

1.- ¿Recibiste formación en valores y actitudes éticas en tu formación inicial? (Nos referimos a si tuviste en alguna asignatura enseñanza explícita, implícita o referencial o no tuviste).

En el curriculum no había ninguna asignatura específica sobre valores.

Profesor 1

No la tuve de forma específica como materia, pero en otras asignaturas sí que se planteaba en alguna ocasión la importancia de la educación, aunque no demasiado.

Profesor 2

En dos asignaturas (Didáctica de la EF y Pedagogía), de forma más bien implícita. No recuerdo que en ese momento hubiese temas concretos sobre valores, aunque evidentemente se nos habló de mejorar las actitudes del alumnado, no sólo los aprendizajes específicos.

Profesor 3

No, aunque en pequeñas dosis junto a los aspectos conceptuales y actitudinales.

Profesor 4

Yo si tuve formación concreta en estos aspectos actitudinales. De los profesores/as, que tuve la suerte de recibir mi formación inicial, de forma explícita me transmitieron muchos de los valores que me han hecho crecer tanto personal como profesionalmente, como la superación, el esfuerzo, la constancia y sobretodo la confianza en uno mismo.

Profesor 5

No, realmente no tuve ninguna asignatura relativa a valores y actitudes éticas. Lo que sí tuve fue algunos muy buenos ejemplos y modelos de profesores universitarios con muy buena formación y aplicación de los valores.

Profesora 6

No que yo recuerde.

Profesor 7

NO

Profesora 9

Tanto en la facultad de Educación como en la de Actividad Física no recibí ninguna asignatura específica sobre valores. Tan solo a través del estudio del curriculum en algunas asignaturas se trato el tema de los contenidos actitudinales. Tanto en su estudio, desarrollo y planificación en unidades didácticas.

Profesor 10

No

Profesor 11

No, nunca he tenido ninguna asignatura o materia en la que se me haya impartido algún conocimiento sobre la forma de transmisión de valores o actitudes éticas.

Profesor 12

Si tuve formación concreta a través de diversas asignaturas de mi curriculum

Profesor 13

No

Profesor 14

No

Profesor 15

No

Profesor 16

Realmente no, la transmisión del conocimiento de los contenidos técnicos de las asignaturas eran prioritarios sobre cualquier otro objetivo, aunque he de reconocer que de forma implícita en la personalidad de algún profesor se han transmitido valores y actitudes.

Profesor 17

Solo en la EBG

Profesor 18

No

Profesor 19

No, todas las asignaturas se ceñían al curriculum de licenciado en EF en cuanto a contenidos. Tan solo el profesor de pedagogía de la actividad física (Jose Ignacio Barbero), nos ponía situaciones muchas veces para discutir sobre "los valores que transmite el deporte, la competición, etc...", que yo en su momento no entendía cómo podía plantearnos esas cosas, con lo "bueno que es el deporte", y se montaban unas en la clases con posiciones muy

enfrentadas entre los que éramos deportistas y los que practicaban actividad física sin competir.

Profesora 20

No como una asignatura concreta pero si como un tema transversal y contextual.

Profesor 21

Si tuve formación específica en como transmitir valores al alumnado durante mi carrera

Profesora 22

2.- ¿Te enseñaron estrategias tus profesores/as de formación inicial para trabajar valores con tus futuros alumnos, más tarde profesores de Educación Secundaria (o Primaria)? ¿Te encontrabas preparado/a para trabajar valores al final de la carrera?

Bueno, indirectamente sí. En aquel momento no se hablaba de valores, aunque en las asignaturas didácticas y pedagógicas (y alguna psicológica) si se nos impregnaba de la importancia de EDUCAR que es mucho más que enseñar algún contenido. Así, los aspectos actitudinales en EF siempre han tenido más importancia que en otras asignaturas. Sin embargo, es cierto que no se explicitaba el tema de los valores tal y como lo entendemos ahora.

Profesor 1

En absoluto, sobre estrategias posibles para desarrollar valores educativos no tuvimos ninguna formación a lo largo de toda la carrera.

Profesor 2

Nos dieron pautas generales sobre la inclusión de valores y la necesidad de incorporar éstos a la formación de nuestros alumnos, pero no nos dieron las estrategias de cómo llevarlo a cabo. Como consecuencia, mis primeras experiencias no los incorporaban como parte del proceso sistemático y planificado (espero que sí en base al currículum oculto que transmitía). En este caso, los primeros años sí que recuerdo un intento de “parecerme a...” esos maestros que había tenido, los cuales, casi siempre lo son por ser tan grandes por los valores que inculcan como por los conocimientos que transmiten.

Profesor 3

No me enseñaron estrategias para trabajar en valores, y no me encontraba preparado para trabajar valores.

Profesor 4

Con algunos de ellos (profesores) trabajamos estrategias concretas de intervención, así como intencionalidades en la propuestas de actividades a tener presentes y con otros descubrimos las intencionalidades en su labor diaria, que hoy aun recordamos y ponernos en práctica.

Aunque con la duda y la modestia del recién acabado (disposición que escasea hoy en día), entendía que mi formación iba mucho más allá de concretar uno contenidos curriculares y que el formar a personas iba a ser uno de mis principales retos, por lo que creo, en relación a mi preparación, disponía del punto de partida, lo que desconocía era la verdadera necesidad de llevarlo a cabo.

Profesor 5

Como comentaba antes, tuve durante mi formación inicial algunos muy buenos modelos en este sentido, de los que aprendí muchísimo, y que considero que han influido en mi intención y manera de tratar de transmitir valores en las clases.

Una formación concreta para trabajar valores no tuve, así que preparada específicamente no creo que estuviera.

Profesora 6

Desde luego no

Profesor 7

No de forma específica pero en 3º de carrera leímos mucha bibliografía de la corriente crítica social del deporte (jm. bromh...) lo que supuso una "revolución" en la promoción que entre otras cosas nos negamos a competir en judo...

Profesora 9

Se tenía muy en cuenta la programación de contenidos actitudinales, pero mas enfocado en actitudes hacia las actividades planteadas que a cuestiones éticas

Profesor 10

No

Profesor 11

En ningún momento he recibido información a cerca de la forma más adecuada de transmitir los valores, ni de instrumentos adecuados para tal fin. Uno de los grandes retos en mi experiencia profesional ha sido tener que enfrentarme a situaciones de escasez de actitudes éticas del alumnado y no saber cómo enfrentarme a ellas.

Profesor 12

Me enseñaron algunas cosas. Me encontraba algo preparado para transmitir valores.

Profesor 13

No

Profesor 14

No

Profesor 15

No

Profesor 16

No a las dos preguntas, es con la experiencia y la adquisición de nuevos referentes en la educación donde adquieres estas destrezas.

Profesor 17

No me enseñaron. Creo que si estaba preparado.

Profesor 18

No

Profesor 19

No explícitamente pero si dándome ejemplo con sus comportamientos. Me vinieron muy bien los estudios de Magisterio donde se tenían mucho más presentes.

Profesor 21

No, nunca me enseñaron estrategias, y cuando acabé la carrera que ya impartía clase de EF en Instituto, nunca se me ocurrió que tenía que trabajar valores con los alumnos, tan sólo pensaba en la transmisión de contenidos.

Profesora 20

No

Profesora 22

3.- Si no recibiste formación y ahora trabajas valores, ¿Cómo has conseguido paliar esa falta de formación inicial en la carrera?

Pues en parte ya te he contestado. La sensibilidad hacia la educación y los aspectos actitudinales en EF fueron importantes. Luego, con la LOGSE, los temas transversales fueron muy importantes en mi formación. Me encantaron y tenía que sensibilizar al alumnado en estos

temas. Más adelante, he participado en varios proyectos relacionados con los valores. En la actualidad, estoy leyendo e investigando sobre la educación emocional.

Profesor 1

De diferentes formas. La primera a través de la necesidad de plantear, en la propia práctica, un deporte que fuera verdaderamente educativo. Me costaba mucho entender y llevar a cabo una práctica deportiva que no se pusiera en práctica de forma educativa. Todo esto me hizo reflexionar y buscar la formación necesaria para hacerlo.

En segundo lugar, pienso que ha sido mi trabajo en la Facultad de CC de la Educación, ya que esto me ha llevado a buscar constantemente contenidos educativos novedosos que pudieran ser de utilidad en la formación inicial del maestro de primaria.

En tercer y último lugar, creo que también ha sido muy importante la formación recibida en los muchos congresos a los que he asistido. He asistido a conferencias realmente interesantes que me han hecho reflexionar sobre el tema. También a las numerosas publicaciones de gran interés que se han editado en España en los últimos diez años. Si hace 15 ó 20 años no había forma de encontrar publicaciones específicas sobre la iniciación deportiva y el deporte escolar, hoy día existen numerosísimas propuestas que ayudan muchísimo en este sentido.

Otros aspectos menos formales pero que también han influido notablemente han sido las conversaciones informales con personas relevantes en mi vida (mujer, familia y amigos), y el nacimiento de mis hijos.

Profesor 2

Leyendo, mirando cómo lo hacen otros compañeros y profesionales y contrastando opiniones y experiencias con ellos. También el enfrentarme a problemas relacionados con la educación en valores (yo mismo con mis alumnos o yo como tutor del prácticum). En este caso el hecho de ser profesor del prácticum me ha obligado a conocer una gran diversidad de grupos de secundaria y de alumnos-profesores que no sabían cómo enfrentarse a determinados problemas y a los cuales ha habido que darles pautas.

Profesor 3

Mediante la adquisición de conocimientos durante mi vida profesional, la experiencia, la comunicación con otros profesionales y observación de la situación y del entorno. En definitiva, a través de la autoformación y formación permanente.

Profesor 4

Aunque como he dicho si recibí alguna formación, el transcurrir de los años y la pérdida de los mismos por nuestros jóvenes me ha obligado a seguir ahondando en el por qué de ello y en rediseñar y crear nuevas estrategias para incidir sobre la necesidad de que los valores sean parte primordial de nuestro trabajo diario.

Profesor 5

Al tener que impartir yo en la Facultad una asignatura de Pedagogía de la Actividad Física y del Deporte, y conocedora de estas carencias que tanto yo como cualquier Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte habíamos tenido en nuestra formación inicial, incluí en el programa de la asignatura varios bloques de contenidos relativos a ellos, así el tema relativo a los temas transversales en educación, en sentido general, y en E.F. de forma particular, el tema de valores y actitudes éticas en el deporte, y el tema relativo a las condiciones para que una práctica deportiva sea educativa. Esto me obligó a tener que formarme yo primero en estos temas.

Profesora 6

Formación permanente a través de cursos de CPR's.

Profesor 7

Cursos de formación y bibliografía

Profesora 9

Por un lado, el trabajo con la tesis de nuestro compañero D. C. y las que han seguido después me llevaron a tener que estudiar y aprender el trabajo con valores.

Por otro, estoy complementando mis estudios con la licenciatura en Antropología, donde se estudian los valores desde el punto vista cultural, siento esto muy aplicable a la forma de programar y diseñar unidades de estudio en EF.

Profesor 10

Experiencia práctica Algunos cursos

Profesor 11

He tenido que enfrentarme a esta falta de formación agudizando el ingenio procurando formarme de una manera autodidacta; Incluso haciendo un trabajo de investigación a través de la implementación práctica de un programa con ciertos recursos específicos para el trabajo de actitudes éticas en el ámbito de la Educación Física y otras materias, utilizando recursos de forma interdisciplinar.

Profesor 12

Curso de formación permanente

Profesor 13

A través de la experiencia profesional en el ámbito del deporte

Profesor 14

Autodidacta y a través de documentos especializados

Profesor 15

Lecturas y cursos de formación

Profesor 16

Con el razonamiento lógico del itinerario profesional de la persona a la que pretendemos transmitir conocimiento. Las actitudes perduran en el tiempo los conocimientos son más volátiles.

Profesor 17

Cursos, leyendo, trabajo de compañeros

Profesor 18

Los años de experiencia te muestran la carencia en este aspecto. Al final descubres que todo proceso educativo empieza por las actitudes y los valores, y a partir de ahí se pueden trabajar otros aspectos (contenidos, objetivos..)

Profesor 19

Mediante cursos, jornadas etc, y por el propio contexto de una Escuela de Magisterio hoy FCCE.

Profesor 21

El paso del tiempo en la docencia te va acercando a la realidad de la práctica deportiva y la situación actual de la sociedad que demanda ante todo la transmisión de valores en todo lo que hacemos, el tener una familia ser madre, ser profesora, y a medida que vas madurando, te vas dando cuenta, que lo importante que recuerdas del profesorado que has tenido son las actitudes y valores que te transmitieron, o cómo te transmitieron los contenidos y no de qué contenidos te impartieron.

Intento paliarla acercándome y aprendiendo del profesorado experto que trabaja con ellos, y actualizándome en ese tema.

Profesora 20

Mediante cursos de formación permanente y mediante lectura de artículos y libros.

Profesora 22

4.- ¿Utilizas estrategias y herramientas para transmitir valores a tus alumnos? ¿Qué estrategias y recursos utilizas?

En mi opinión, la estrategia más importante y que más influencia tiene es que el docente muestre y demuestre los valores. Es mucho más importante que el profesor trate con igualdad a sus alumnos, por ejemplo a que exija que sus alumnos lo hagan. El aprendizaje por modelamiento es muy importante.

Luego para aplicar con el alumnado me parece importante implicarle al máximo. En primer lugar en la elaboración y aplicación de las normas. También con actividades transversales (metodología indagativa, juegos, tareas cooperativas...). Por último, con tareas más concretas de cada valor que se quiera transmitir.

En la actualidad, estoy experimentando con actividades que mejoren la inteligencia emocional. Por ejemplo, aprender a identificar emociones, a controlarlas, motivar al alumnado o la empatía.

Profesor 1

Sí, en todas las asignaturas que imparto, incluyo desde hace más de diez años temas teóricos y prácticos relacionados con la importancia del fomento de valores en la clase de educación física y en el deporte en edad escolar.

En dichos temas, hay propuestas teóricas, prácticas, vemos vídeos que analizamos de forma crítica, hacemos actividades de clase en las que se plantean las actividades que podemos hacer para fomentar valores, se recomiendan lecturas, se analizan revistas y periódicos, etc. En el Máster en el que participo, también abordamos la educación en valores y se hacen y llevan a cabo propuestas de innovación educativa y de investigación de cara a desarrollar futuras tesis doctorales.

Profesor 2

En el bloque teórico de las asignaturas que imparto hay apartados del temario en los que explico la importancia que tienen estos contenidos orientando cómo incluirlos. En el bloque práctico de las mismas intento tenerlos siempre presentes tanto en lo que digo como en lo que hago, de modo que tengan un referente de algunas pautas para llevarlo a cabo.

Profesor 3

Las estrategias y herramientas para transmitir valores que utilizo son las que obtengo a través de los aspectos procedimentales mediante las propias unidades didácticas como tareas cooperativas, tareas de grupos para la consecución de objetivos, así como a través de la organización de actividades paralelas fuera del aula para fortalecer la autonomía, la responsabilidad, la colaboración y la solidaridad, entre otros.

Profesor 4

En muchos casos, concretamente procurando hacerles ver la dimensión de sus actos y el alcance de los mismos. La asunción de responsabilidad y el valor del otro, son los que de una forma casi continua están presentes en nuestras propuestas.

La asunción de los roles, el ponerse en lugar del compañero/a, la resolución del conflicto a través de la mediación y el refuerzo tanto verbal como no verbal (sobre todo hacia la autoconfianza) son algunas de las estrategias y recursos que solemos utilizar.

Profesor 5

Sí, trato de utilizarlas. En gran medida trato de transmitir actitudes y valores intentando dar ejemplo, también siendo coherente, valorando el esfuerzo durante el proceso, tratando de acceder a información sobre los alumnos y tratándolos de manera personalizada e individualizada (por ejemplo, dirigiéndome a ellos por su nombre), alabando públicamente actitudes apropiadas de los alumnos (por ejemplo, agradeciendo la óptima recogida y trato del material), realizando actividades de distinto tipo (colaborativas, cooperativas, competitivas), realizando trabajos grupales, analizando y comentando las intervenciones de los diferentes miembros de un grupo, reservando un porcentaje de la evaluación para la valoración de estos aspectos, etc.

Profesora 6

Principalmente cuando hay situaciones de conflicto entre ellos. No de manera implícita en el desarrollo de algún contenido.

Profesor 7

Técnicas de mediación, autoevaluación compartida

Profesor 9

Las estrategias que utilizo van encaminadas a partir en las programaciones y en las sesiones de la transmisión de valores y realizar el desarrollo curricular desde este punto de vista, como eje central de la programación.

Profesor 10

Comentarios en clase

Profesor 11

Sí, he utilizado, y utilizo herramientas de elaboración e inspiración propia (nuestro libro de oro, nuestro libro de honor, inventamos nuestro lema, mi compromiso de mejora, mejoro mis valores...) y otras basadas en instrumentos contrastados (autoevaluaciones, heteroevaluaciones, cuestionarios, entrevistas, registros de anécdotas, diarios, dilemas morales, etc...)

Profesor 12

Metodología de enseñanza comprensiva de los deportes, actividades y juegos que fomenten los valores que pretendo trabajar, reflexiones con los alumnos y alumnas.

Profesor 13

Normas, organización y sistema de evaluación

Profesor 14

Recursos verbales y de observación, evaluables

Profesor 15

Acciones y actividades que conlleven relacionarse y trabajo en grupo.

Profesor 16

Sí, principalmente el respeto a la diversidad, el escuchar cualquier comentario y razonar debidamente las opiniones con fundamentos sólidos.

Profesor 17

Sí. Actividades, juegos, trabajar la empatía, fomentar trabajo en grupos,....

Profesor 18

Refuerzo positivo, dinámicas de grupo, trabajo en equipo

Profesor 19

La principal es el modelado, el uso del feedback positivo constante hacia sus trabajos y actitudes, etc..., evaluación conjunta de las actividades, puesta en común de los trabajos. También es importante la preparación de las clases prácticas en pequeños grupos donde se tienen en cuenta en la gestión de la clase los aspectos relacionados con los valores, tales como el respeto a los compañeros, igualdad entre sexo, etc.... Implicándome en todas las tareas que planteo al alumnado, con una participación lo más activa posible.

Profesora 20

Dar ejemplo dentro y fuera de las clases. Reflexionar sobre situaciones concretas en clase y enviar trabajos de cómo solucionar las situaciones planteadas desde un punto de vista teórico y práctico.

Profesor 21

Constantemente. Firma de contratos consensuando normas de convivencia entre los alumnos, trabajo en grupo, aprendizaje cooperativo, técnicas de solución de conflictos, sensibilización

hacia las diferencias y a la igualdad de oportunidades, no discriminación por razón de cultura, raza o género mediante el análisis de casos.
Profesora 22

5.- ¿Cómo ha sido y es tu formación permanente en materia de valores?

Ya lo he explicado en la pregunta 3. Leyendo, enseñando y aplicando cosas en mí y luego compartiendo actividades con el alumnado.
Profesor 1

Como antes comentaba, en la formación inicial no ha sido demasiado importante, pero a lo largo de mi trayectoria profesional me ha ido interesando cada vez más, y en la actualidad es el tema al que más tiempo le dedico.

Asisto y participo a los congresos relacionados que puedo, leo las publicaciones que tengo tiempo (varias a lo largo del año), realizamos alguna publicación, ... Sobre todo me gustaría destacar un grupo de trabajo que tengo en Huelva con varios compañeros de Primaria y Secundaria, y otro grupo de trabajo en el que participo y que lo patrocina la Fundación Real Madrid. Este último grupo lleva varios años funcionando y hemos realizado varios cursos, comunicaciones, etc. y me gustaría destacar sobre todo los interesantes materiales que estamos desarrollando (cuaderno del alumnado, cuaderno del profesorado, dibujando valores, la enseñanza del baloncesto, proyecto tarjeta blanca, ...).

Profesor 2

Pues diría que tardía, inicialmente autónoma y más recientemente basada en un mayor contraste con otros compañeros.

Profesor 3

Asistencia a Congresos, jornadas, cursos...La observación a compañeros "líderes docentes" y a la comunicación con profesores y alumnado.

Profesor 4

Combino dos enfoques, fundamentalmente el autodidacta. La importancia del mismo en la labor de un docente hace que recurra a experiencias didácticas, a lectura de libros y artículos, así como a la asistencia de algún congreso.

Puntualmente y sobre todo por la escasez de los mismos, asistir a cursos con esta temática se convierte en una segunda vía de formación continua.

Profesor 5

Ha sido y es autodidacta.

Profesora 6

Suelo participar en cursos de formación del tema cada 1-2 años.

Profesor 7

Es una formación insuficiente si bien tampoco es un ámbito central de mi trabajo. la formación recibida mas que como cursos de formacion específicos, ha sido en forma de pequeñas reseñas dentro de cursos de otro tipo.

Profesor 9

A través de los cursos y congresos que a raíz de la tesis de Diego se comenzaron a realizar, así como en las lecturas sobre cuestiones antropológicas que realizo.

Profesor 10

Deficiente

Profesor 11

Como he indicado anteriormente; desde el desconocimiento absoluto y de la nula formación al respecto, he ido aprendiendo de forma autónoma, dedicando una parte importante de mi educación permanente a la autoinstrucción primero por intuición, después por imitación de otros

profesores que he tenido o incluso a compañeros, más tarde a través de la investigación en esta línea, dado la escasez de recursos y la poca sensibilidad por este campo hasta tiempos recientes.

Profesor 12

Hace unos años casi no existía formación al respecto, pero desde hace 4-5 años aproximadamente, parece haber más cursos, jornadas, etc., en este sentido.

Profesor 13

Reflexión, lectura, asistir a conferencias

Profesor 14

Autodidacta

Profesor 15

Fundamentalmente lectura de libros, artículos, tesis y sobre todo discusiones con compañeros de profesión.

Profesor 16

Se basa en la observación de las conductas de los propios estudiantes y de la relación con ellos.

Profesor 17

Ahora avanzo más despacio que al principio, porque los problemas también son más complejos. En los cursos y jornadas de experiencias adquiero nuevos conceptos y herramientas

Profesor 18

Escasa, aunque cada vez aparecen mas actividades en torno a este campo (congresos,...)

Profesor 19

Anteriormente no ha existido como ya he dicho, pero actualmente con materiales de cursos, recabando información sobre dicha materia, y como dije anteriormente siguiendo al profesorado, por modelado, que lo hace.

Profesora 20

Mediante cursos, lecturas y preocupación personal por el tema teniéndolo presente permanentemente en todas las clases y situaciones.

Profesor 21

He recibido formación sobre Valores sociales del deporte. Educación Física para la paz, solución de conflictos, coeducación.

La lectura de documentos, artículos y libros me ha formado respecto a la inclusión, igualdad de oportunidades y no discriminación, respeto a las diferencias y a la multiculturalidad.

Profesora 22

6.- ¿Aparece en tus criterios y programaciones específicamente el apartado actitudinal?

Sí, lo actitudinal siempre ha tenido espacio en mis programaciones. Actualmente he ido modificando estos contenidos con valores concretos y con aspectos de educación emocional.

Profesor 1

Como profesor universitario, donde no es fácil valorar este apartado, intentamos darle importancia al aspecto actitudinal a través de la participación en clase, de los trabajos voluntarios que se exponen, y de la actitud a lo largo del año. Estos apartados puedan llegar a ser definitivos a la hora de superar la asignatura.

Profesor 2

Sí que aparece en la programación anual, aunque no siempre lo tengo explicitado en la planificación de mis sesiones.

Profesor 3

Si.

Profesor 4

Por supuesto, no tiene sentido creer en ello y no tenerlo recogido en las intenciones educativas que pretendo llevar a cabo cada año con mi curso. Así como la confección de registro observacionales para que no quede distorsionada por los estereotipos o la visión parcial de una observación no sistematizada.

Profesor 5

Sí, sí aparece. Concretamente en la evaluación lo recojo, con un valor que suele oscilar entre un 10-15%.

Profesora 6

Sí.

Profesor 7

Si, tengo un apartado de la nota dedicado a participación activa y dentro de esta se valoran aspectos concretos

Profesora 9

Si, como decía antes, para mi es el eje central .

Profesor 10

Si

Profesor 11

Sí aparece en mis criterios de evaluación el apartado actitudinal.

Profesor 12

No

Profesor 13

Si

Profesor 14

La programacion didactica contempla dicho apartado

Profesor 15

Si

Profesor 16

Si, posee objetivos actitudinales relacionados con la constancia en el estudio, el esfuerzo para superar los contenidos, el razonamiento científico y las explicaciones fundadas en el propio conocimiento adquirido

Profesor 17

Si, con un valor superior al 30%

Profesor 18

Si

Profesor 19

Sí, la actitud en clase tanto la práctica como la Teórica es fundamental en mi clase, además es fácil ya que las asignaturas relacionadas con el Deporte, son un campo de cultivo ideal para ello.

Profesora 20

En nuestro caso es obligatorio su presencia en las guías docentes y proyectos de las asignaturas, incluso aparece un listado de valores de donde tenemos que seleccionar los que se van a trabajar.

Profesor 21

Siempre que he trabajado en educación física sí. En la universidad lo actitudinal lo valoro a partir de la participación en tutorías.

Profesora 22

7.- ¿A que le das más importancia: a los aspectos conceptuales, actitudinales o procedimentales?

En mi opinión los actitudinales, luego los procedimentales y por último, los conceptuales.

Profesor 1

Cuando he sido profe de primaria y secundaria, siempre lo más importante con diferencia han sido los aspectos actitudinales, muy por encima de lo conceptual y de lo procedimental.

En la universidad, la propuesta de evaluación incluye e integra los tres aspectos de forma más o menos homogénea.

Profesor 2

Proporcionalmente, primero a los conceptuales, algo menos a los procedimentales (aunque dependiendo del tema esta relación puede invertirse) y después a los actitudinales.

Profesor 3

A los aspectos procedimentales.

Profesor 4

Quiero diferenciar esta importancia en dos enfoques, por un lado en la evaluación sumativa del alumnado y por otro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La calificación como codificación de la evaluación sumativa distribuye en un peso parecido los aspectos procedimentales y actitudinales. A su vez en el primer ciclo nos decantamos por un peso algo mayor a los actitudinales y en el segundo ciclo a los procedimentales, pero en ambos casos superior a los conceptuales.

Por otro lado durante el proceso de enseñanza aprendizaje, las actividades propuestas se confeccionan teniendo muy presente el enfoque actitudinal, la utilización de herramientas metodológicas en las que tengan fácil cabida dichos aspectos, dígame propuestas cooperativas, asunción de roles, trabajo en equipo, etc..

Profesor 5

En los programas de las asignaturas que imparto, suelo darle un porcentaje mayor a los aspectos conceptuales de conocer, diseñar, elaborar propuestas, reflexionar y analizar.

Profesora 6

Procedimentales.

Profesor 7

Procedimentales

Profesora 9

A los actitudinales,

Profesor 10

Procedimentales

Profesor 11

Doy más importancia a los aspectos procedimentales y actitudinales de forma paritaria después a los conceptuales.

Profesor 12

1º procedimentales y 2º actitudinales
Profesor 13

Se requieren mutuamente, por lo que me decanto por una elevada y equilibrada exigencia en los tres
Profesor 14

Actitudinales y procedimentales
Profesor 15

Los actitudinales son casi la base de trabajo, sin olvidar los otros
Profesor 16

Fundamentalmente a los conceptuales por la lógica interna de la materia que imparto, pero pretendo que implícitamente se transmitan actitudes.
Profesor 17

Procedimentales en primer lugar, actitudinales en segundo lugar y conceptuales en tercer lugar
Profesor 18

Conceptuales (trabajo con universitarios, aunque no estoy seguro de que esto sea excusa, así es la realidad)
Profesor 19

Sin dudarlo a los procedimentales y actitudinales.
Profesora 20

A todos por igual en las clases teóricas y prácticas, pero en la evaluación tienen distinto peso.
Profesor 21

Siempre le he dado más importancia a lo actitudinal y procedimental, aunque he transmitido siempre lo conceptual de modo transversal.
Profesora 22

8.- ¿Evalúas a tus alumnos en valores o actitudes éticas? ¿Evalúas actitudinalmente de manera explícita y clara? ¿Cómo lo evalúas?

Desde hace tiempo creo que lo actitudinal es lo más importante. Divido la evaluación en muchos apartados buscando esencialmente la motivación, ilusión del alumnado. Valoro la autonomía, la creatividad, el trabajo en equipo, la capacidad de buscar información. Todos parten con las mismas oportunidades (igualdad). Ofrezco 3 opciones de evaluación con mucho margen de trabajo voluntario (libertad).
Profesor 1

Por supuesto. Dentro del apartado de evaluación, el alumnado puede elegir en primer lugar una de las tres opciones que se le plantean, dando de esta forma un primer paso en la necesidad de responsabilidad individual y colectiva del estudiante universitario. Además tenemos muy en cuenta las necesidades e intereses de cada alumno, y también, la participación activa, reflexiva y crítica también es valorada.
Por último, en el desarrollo teórico y práctico de la asignatura constantemente realizamos trabajos sobre la importancia de valores educativos tanto desde el punto de vista del entrenador/educador como desde el punto de vista del alumno/jugador.
Profesor 2

Existe en la evaluación un apartado de evaluación continua, dentro del cual aparecen una serie de criterios referidos a sí mismos, a los compañeros, el profesor, la materia, el material, etc., que tratan de valorar tales aspectos. En este caso realizo un registro de valoración de los

alumnos en las sesiones impartidas, anotando fundamentalmente las conductas destacadas (en positivo o negativo). Puntualmente, con motivo de alguna práctica especial hago una valoración de todos en este apartado.

Profesor 3

No.

Profesor 4

Si, y previamente son informados de ellos de forma clara e intencional. Como he indicado antes, la elaboración de hojas de registro, me permite utilizar una evaluación a través de la observación sistemática. A ello incluimos una auto evaluación de alumno/a, así como una evaluación de cada alumno/a a todo el grupo, en relación a aquellos valores o actitudes que hayamos puesto en consideración en el trimestre y en el conjunto del curso, como son el respeto, el esfuerzo, la colaboración, la superación, entre otras.

Profesor 5

Como comentaba anteriormente entre un 10-15% de la calificación corresponde a este ámbito, incluyendo en el mismo la asistencia a clase, participación, implicación, colaboración en el desarrollo de la sesión. Lo evalúo mediante la observación y registro en listas de control.

Profesora 6

De forma explícita está en los criterios de evaluación, aunque luego debe hacerse una interpretación de lo sucedido en el aula para su ponderación en la evaluación.

Profesor 7

Analizando su participación activa en la que se tiene en cuenta respeto por el material, participación inmediata tras las propuestas, la no existencia de comportamientos perturbadores

Profesora 9

Si siempre, considero mas importante las actitudes éticas que el propio contenido conceptual o procedimental. Tambien creo, que de una manera implícita este apartado es tratado en primaria por la mayoría de los a mestros y maestras, pero tengo mis dudas en secundaria. La ratio del alumnado es mayor y la relación profesor alumno, mas distante.

Profesor 10

Observación directa

Profesor 11

Le doy suma importancia al apartado actitudinal que evalúo de forma explicita y clara, creando unos materiales curriculares específicos para trabajarlos y después para evaluarlos por medio de autoevaluaciones, heteroevaluaciones, cuestionario y entrevistas individuales, además de cumplimentar una serie de materiales curriculares propuestos en el libro del alumno gran base actitudinal para el trabajo ordinario en clase.

Profesor 12

No

Profesor 13

No. El sistema de evaluación implica la asunción de unos valores determinados

Profesor 14

si. explicita. influencia negativa en la nota final

Profesor 15

De dos forma, una puntuando la acciones de integración y participación, y otra, la colaboración e integración, con diferentes niveles de actitud.

Profesor 16

Si los evalúo aunque no interviene en su calificación de forma explícita. La capacidad de razonar y expresar un pensamiento basado en un fundamento lo considero una actitud que

debe poseer el futuro egresado. Lo evalúo mediante las preguntas cortas que deben responder los estudiantes en una parte de los exámenes.

Profesor 17

No. Los evalúo de manera complementaria

Profesor 18

En torno a un 20%-30% de la calificación final

Profesor 19

Sí a las dos, tiene claro que la actitud en clase es fundamental para aprobar, además constantemente hacemos referencia a esas actitudes tan importantes que podemos trabajar desde los deportes. Específicamente hay casi un 50% dedicado a en la calificación a las actitudes

Profesora 20

Si, teniéndolos presentes en las calificaciones con un 60% de la nota sobre actitudes y valores previamente codificados. Los contenidos conceptuales tienen un valor del 40% de la calificación.

¿Cómo? Con una lista de control, observación sistemática y una autoevaluación del propio alumno/a. Todo perfectamente codificado para poder atender y justificar las reclamaciones.

Profesor 21

Una parte de la calificación del trabajo en equipo de la asignatura se evalúa atendiendo la forma de organización pactada para realizar el mencionado trabajo, la capacidad organizativa y la solución de los conflictos que surgen en el grupo.

Profesora 22

9.- ¿Que tipos de juegos y actividades deportivas enseñas a tu alumnado universitario que posteriormente practicará el alumnado de Secundaria (o Primaria)?

Antes lo he dicho. De entrada, la metodología indagativa, los juegos, las actividades de cooperación, las normas, etc. Estas actividades son potencialmente interesantes para desarrollar valores. Creo que la forma de dar clase, de evaluar, etc. sirve de modelaje a muchos alumnos. También desarrollamos los temas transversales en la teoría y en la práctica.

Profesor 1

En la enseñanza del deporte durante la etapa escolar, planteamos siempre las sesiones con sus diferentes actividades a través de situaciones de simulación que intentan relacionar al estudiante universitario con la realidad de la enseñanza deporte durante la etapa de formación. Cada sesión es planteada de forma integral, de manera que en cada una se plantean objetivos y contenidos a nivel física y motriz, y también de forma importante los valores que la actividad deportiva puede desarrollar.

Profesor 2

Si hablamos de la asignatura de Iniciación (no las de Especialización o Alto Rendimiento) yo diría que todas ellas, desde las actividades más generales y lúdicas, a las más concretas, específicas y complejas, ya que el repertorio de actividades pretendo que sean lo suficientemente aplicadas y diversas como para que puedan reproducirlas en Secundaria.

Profesor 3

Juegos de cooperación y de oposición a través de estrategias básicas como la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.

Profesor 4

Como se puede ir vislumbrando de lo anteriormente recogido, el juego cooperativo, como herramienta fundamental y por otro lado propuestas que conjuguen la reflexión y el reto, no solo físico si no sobre todo cognoscitivo. Que piensen el sentido de su práctica.

Profesor 5

No suelo emplear ejercicios analíticos. Fundamentalmente utilizo juegos reducidos cooperativos y competitivos, y ejercicios colaborativos, cooperativos y competitivos,

Profesora 6

Los Deportes individuales ayudan a mejorar la autoestima.

Profesor 7

Deportes individuales tales como el atletismo y la gimnasia deportiva, colaboran a mejorar el autoconcepto y el valor del esfuerzo.

Profesora 9

Cuando he sido profesor universitario, el juego colectivo y los juegos cooperativos me parecían esenciales. La colaboración entre el alumnado en la organización de las actividades recreativas son esencial y los juegos tradicionales primordiales.

Profesor 10

Los Deportes colectivos ayudan a transmitir los valores de compañerismo, colaboración, respeto a las normas a los adversarios.

Profesor 11

Procuró hacer énfasis en el apartado actitudinal, intentando transmitir recursos que impulsen este aspecto, intento transmitir instrumentos para trabajar actitudes, unos de invención propia, otros modificados y adaptados a la etapa educativa y otros de diferentes autores disponibles en la literatura habitual y específica sobre transmisión de valores. La base del trabajo es cooperativo o juegos adaptados, que aunque sean de carácter competitivos, hacemos algunas modificaciones para inculcar ideas

Profesor 12

Juegos y actividades donde existe siempre colaboración y oposición, dependiendo también del tipo de deporte.

Profesor 13

Ningún juego. Intento desarrollar la afinidad por los retos (implica dar lo mejor de uno mismo, alta exigencia en el resultado y alta exigencia en los procesos para conseguirlo, como consecuencia responsabilidad con uno mismo), la interdependencia con el equipo (implica respeto y la necesidad de cooperar, como consecuencia la disciplina y responsabilidad para con los demás)

Profesor 14

Juegos de cooperación y no sexistas ni de exclusión

Profesor 15

Todos los que obligan a estar permanentemente jugando juntos y colaborando. Dónde no se descalifica y dónde es obligatorio intervenir con lo demás.

Profesor 16

Mi asignatura es fundamentalmente teórica y en las prácticas resolvemos problemas mecánicos comunes a cualquier modalidad deportiva

Profesor 17

Juegos, actividades. No enseño técnica

Profesor 18

Juegos de tipo competitivo y cooperativo (creo que la competición está cargada de valores positivos)

Profesor 19

Juegos predeportivos, juegos de cooperación-oposición, juegos de espacio compartido, deportes tradicionales como baloncesto, voleibol, fútbol-sala, etc... y juegos y deportes no tan habituales golball, flash-football..., pero siempre desde el prisma de que sirven cualquiera de ellos para promover comportamientos y actitudes éticas.

Profesora 20

Juegos de orientación, juegos sociomotrices, colaborativos y específicos de la especialidad (Voleibol) 2+2,3+3, minivolei etc.

Profesor 21

Enseño didáctica de las actividades físicas y deportivas y en ella enseñamos a diseñar programas de diferentes actividades físicas, deportivas y/O ARTÍSTICO-EXPRESIVAS. También incluyo juegos tradicionales muy relacionados con la cultura de las diferentes sociedades. Planteo juegos de carácter predeportivo, con modificación de algunos de los elementos estructurales.

Profesora 22

10.- ¿Qué grado de responsabilidad crees que tiene el profesorado de Educación Física en la educación en valores, comparándolo con la familia, los medios de comunicación, los iguales...?

En mi opinión la familia es la más importante. Después la escuela con niños pequeños. En mi opinión el docente de EF al mismo nivel que el resto. Es difícil porque en cada niño puede influir más unos aspectos u otros.

Profesor 1

Sinceramente creo que el profe de educación física tiene una gran relevancia en la formación en valores del alumnado de primaria y secundaria. Sí, pienso que más importante que el resto de materias del currículum, ya que nuestra materia se ha desarrollado tradicionalmente teniendo una gran importancia los aspectos actitudinales por encima, muchas veces, de los contenidos conceptuales y procedimentales. Ninguna otra asignatura se plantea de esta forma. Ello ha influido muchas veces de forma que muchos profesionales han intentado parecerse a las demás materias, perdiendo de esta forma nuestra propia identidad.

Dicho esto, creo que la labor del profesorado de educación física debe ser entendida en su justa medida, y por supuesto no puede competir con otros contextos mucho más influyentes como puede ser la familia o los medios de comunicación. Nuestra materia debe hacer un esfuerzo para que los intentos de fomento de valores sean llevados a cabo en conjunto con el centro educativo y la familia. En caso contrario nuestro esfuerzo no tendría el resultado esperado.

Profesor 2

Creo que juega un papel importante, aunque en esta etapa (sobre todo al principio), los iguales y la familia, seguidos de los medios de comunicación ejercen una influencia mayor que el profesorado. A pesar de ello, creo que en esta etapa es propicia a la creación de relaciones de gran empatía entre el alumnado y su profesor (seguramente todos podemos recordar ese profesor que nos marcó, hasta el punto de influir en nuestro itinerario o vocación profesional). En estos casos la influencia del profesorado puede ser tan importante o más que la de los iguales.

Profesor 3

Creo tiene un grado de responsabilidad significativa e importante.

Profesor 4

Creo que cada uno juega un papel diferenciado, el profesor de Secundaria, juega a mi juicio un doble papel, por un lado, es modelo de sus enseñanzas y elige sobre qué incidir en ellas, pero por otro es padre/madre y transmite no de forma intencional valores que ha si mismo vive en su contexto familiar.

Creo que porcentuar el grado de responsabilidad a cada uno de estos agentes socializadores es complicado, todos juegan un papel fundamental y asunción de los mismo por parte de nuestros jóvenes vendrá en un conjunto equilibrado de la intervención de todos. Aunque si me tuviese que decantar por alguna el mayor peso (pero no mucho más) sería la familia.
Profesor 5

Considero que tiene un grado de responsabilidad medio-bajo.
Profesora 6

Es una pieza más de ese puzzle nombrado en la pregunta. No puede hacer nada si va en contra dirección y mucho si se rema en la misma.
Profesor 7

Menor que cualquiera de los otros pero no por ello desdeñable. aproximadamente un 10% ya que creo que la influencia de los otros tres factores mencionados es mayor. aun siendo baja en comparación la considero mayor que en otras asignaturas de las que se imparten en aulas, osea, en las que la interacción profesor-alumno aunque sea espacialmente es más difícil
Profesora 9

Comparando con los agentes educativos expuesto, me parece secundario, aunque importante. La familia, la sociedad en general, los vecinos, los ayuntamientos,... tendrían que tener un grado de influencia, positivo, mucho mayor y los medios, ser mas cautelosos con lo que presentan o como lo presentan. Como ejemplo impactante, creo que la sociedad ha valorado, demasiado positivo, aquella entrada con respectivas patadas y ensanchamiento, de pepe, defensa del Madrid, el castigo debería de haber sido ejemplar, sin embargo, aquí todo vale. Lo importante es ganar y es el ¡Madrid! Por favor, como vamos a poner en la calle a un futbolista por el que comercio ha pagado esa cantidad de dinero. Es un problema social, en el que a la política no le importa. Ni tienen conciencia ni quieren, eso no es productivo a corto plazo para ellos.
Profesor 10

Menos que la familia y la sociedad
Profesor 11

El profesorado de cualquier área de conocimiento, y más aún, el de Educación Física, por las connotaciones particulares de esta, tiene el deber inexcusable de educar de forma compartida con todos los demás agentes citados, sin esconderse en ningún pretexto a través del cual se pueda justificar
Profesor 12

Creo que puede y debe tener un grado de responsabilidad notable, aunque la influencia de la familia, normalmente, y en mi opinión, es mayor. Pero soy de la opinión de que los centros educativos (la E.F. como una materia más) debe contribuir de forma notable a la educación en valores.
Profesor 13

Su responsabilidad es muy alta, también la de la familia y la de los medios de comunicación. Es cierto que sin la aportación de familia y medios es muy difícil la tarea, pero eso no nos resta responsabilidad
Profesor 14

Muy alto
Profesor 15

Mucho, ya que la actividades físicas permite y obliga al alumno a participar y colaborar con los demás y eso le exige tomar actitudes hacia los demás de forma permanente, por lo que el grupo de iguales ayuda a formarse como personas.
Profesor 16

Bastante responsabilidad por la cercanía que suele existir con el alumnado con respecto al resto del profesorado, evidentemente la familia es la principal fuente de transmisión de valores y los medios de comunicación deben ser censurados por la propia familia.

Profesor 17

La familia debería ser la principal responsable. Después la escuela y dentro de ella la asignatura de EF es una de las que ha tomado la iniciativa, pero debería ser fomentada por todas. Los grupos de iguales en la adolescencia son vitales para aprender valores y actitudes éticas. Los medios de comunicación son difícilmente controlables y responden muchas veces a criterios puramente mercantilistas.

Profesor 18

Creo que un alto grado de responsabilidad sobre la Educación en general, aunque quizás un menor grado de impacto real en la influencia sobre el alumnado.

Profesor 19

Mucho porque como digo, la práctica de la actividad física y el deporte conlleva intrínsecamente un trabajo de valores, pero la familia es el eje fundamental de todo, y los medios de comunicación deben estar controlados por la familia, pero aún así son también muy importante a la hora de transmitir valores. En estas edades los iguales tiene mucha importancia en los hábitos y maneras de conducirse.

Profesora 20

He observado mucha diferencia del profesorado de Secundaria que es Maestro Especialista de Educación Física, del que viene directamente de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Profesor 21

Entiendo que todos tenemos el mismo grado de responsabilidad en la educación de los valores. De no ser así no conseguiremos avanzar en la ciudadanía.

Profesora 22

11.- Te mostramos una lista de valores, ¿cuáles piensas que son fundamentales y deben por tanto desarrollar y adquirir los futuros profesores/as, y por tanto poder trasmitir a sus alumnos/as de Secundaria (o Primaria)? Señala los 5 que consideres prioritarios (numerándolos del 5 al 1. Un 5 al mas importante, un 4 al segundo y así sucesivamente).

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	
Autoestima	2
Salud	
Igualdad	5
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	1
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	4
Otros: Empatía	3

Profesor 1

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	2
Autoestima	1
Salud	
Igualdad	5
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	4
Solidaridad	3
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Profesor 2

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	3
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	4
Autoestima	
Salud	2
Igualdad	
Justicia	1
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	5
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Profesor 3

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	4
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	5
Autoestima	
Salud	
Igualdad	
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	2
Libertad: de actuar y tomar decisiones	3
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	1
Otros	

Profesor 4

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	4
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	5
Autoestima	1
Salud	
Igualdad	2
Justicia	

Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	3
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Profesor 5

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	1
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	5
Autoestima	
Salud	
Igualdad	
Justicia	2
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	4
Educación para la paz, el juego limpio	3
Otros	

Profesora 6

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	2
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	
Autoestima	5
Salud	4
Igualdad	
Justicia	
Compañerismo	3
Cooperación/Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	1
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Profesor 7

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	5
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	4
Autoestima	1
Salud	
Igualdad	
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	3
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	2
Otros	

Profesor 8

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	4
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	
Autoestima	3
Salud	
Igualdad	
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	5
Solidaridad	2
Educación para la paz, el juego limpio	1
Otros	

Profesora 9

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	2
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	1
Autoestima	
Salud	4
Igualdad	
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	3
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	5
Otros	

Profesor 10

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	4
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	5
Autoestima	
Salud	
Igualdad	
Justicia	1
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	3
Libertad: de actuar y tomar decisiones	2
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Profesor 11

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	4
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	5
Autoestima	
Salud	2

Igualdad	
Justicia	3
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	1
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Profesor 12

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	4
Autoestima	
Salud	
Igualdad	
Justicia	3
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	1
Libertad: de actuar y tomar decisiones	5
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	2
Otros	

Profesor 13

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	4
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	5
Autoestima	3
Salud	
Igualdad	
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	2
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	1

Profesor 14

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	4
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	5
Autoestima	3
Salud	
Igualdad	2
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	

Educación para la paz, el juego limpio	1
Otros: EXCLUSION RELIGIOSA	

Profesor 15

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	5
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	4
Autoestima	
Salud	
Igualdad	3
Justicia	2
Compañerismo	1
Cooperación/Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Profesor 16

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	4
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	5
Autoestima	3
Salud	1
Igualdad	2
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Profesor 17

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	4
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	1
Autoestima	2
Salud	
Igualdad	
Justicia	3
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	5
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Profesor 18

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	5

Autoestima	1
Salud	
Igualdad	
Justicia	2
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	3
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	4
Otros	

Profesor 19

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	4
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	5
Autoestima	2
Salud	
Igualdad	1
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	3
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Profesora 20

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	1
Autoestima	5
Salud	
Igualdad	3
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	4
Libertad: de actuar y tomar decisiones	2
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Profesor 21

VALORES	Orden
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	5
Autoestima	
Salud	
Igualdad	2
Justicia	
Compañerismo	
Cooperación/Colaboración	4

Libertad: de actuar y tomar decisiones	1
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	3
Otros	

Profesora 22

12. Piensas que hay algunos deportes, que primen especialmente el desarrollo de estos valores, o no depende del contenido.

Creo que el contenido es secundario en general. Aun así, en mi opinión, los deportes de cooperación-oposición ofrecen más posibilidades.

Profesor 1

Pienso que cualquier contenido de educación física se puede orientar hacia la consecución de cualquier valor educativo, pero también pienso que hay contenidos que pueden ayudar en mayor medida que otros para el fomento de unos valores.

Profesor 2

Creo que pueden tener su influencia, aunque no son determinantes hasta el punto de impedir su desarrollo. Es decir, nos puede ser más fácil trabajar sobre ciertos valores, a través de ciertos deportes o actividades, pero incluso eligiendo aquellos difíciles, creo podríamos encontrar formas de dar cabida a esos valores. Y pongo un ejemplo: quizá pueda parecer que los deportes de combate o de lucha, no son lo ideal para trabajar el compañerismo, y que sería más fácil hacerlo partiendo de otros, pero seguro que con un planteamiento correcto podemos mejorar ese valor.

Profesor 3

No depende del contenido, pero pienso que el deporte de asociación, colectivo o de equipo facilita más y mejor la obtención de estos valores que el deporte individual.

Profesor 4

No creo que sea el contenido, es la forma de transmitirlo. Nos ha de interesar más las personas que el contenido. Un contenido que pueda tener una predisposición más positiva hacia un conjunto de valores, puede no conseguir su efecto si a la hora de llevarlo a cabo no se enfoca por el educador con esa intención, o viceversa.

Profesor 5

Pienso que no depende del contenido sino del tratamiento que se haga del mismo.

Profesora 6

Depende del tratamiento del contenido más que del deporte. En todos es posible.

Profesor 7

Si hay deportes en los que estos valores son centrales

Profesora 9

Podríamos hacer diferencias en relación a la clasificación de los deportes, pero con todos se pueden trabajar los valores, o desde los valores se pueden trabajar todos.

Profesor 10

Depende del profesor o entrenador

Profesor 11

Es cierto que algunos deportes facilitan el trabajo de los valores, bien por sus reglas, por su idiosincrasia o incluso por su historia y la cultura que lo envuelve. Pero los valores se pueden y deben transmitir desde cualquier deporte. es necesario solamente la toma de consciencia y la determinación.

Profesor 12

Supongo que no depende del contenido, sino más bien de cómo lo enseñas (metodología, fundamentalmente).

Profesor 13

Los deportes de equipo benefician valores como el compañerismo, la solidaridad. Los deportes de adversario ayudan a mejorar el respeto y la responsabilidad.

Profesor 14

E cualquier deporte se pueden poner de manifiesto estos valores.

En el judo por ejemplo el respeto al adversario.

Profesor 15

Todos dependen del contenido para su mejor ejecución, pero adaptándolo a las capacidades de los alumnos se pueden aprovechar al cien por cien para desarrollar los valores mas importantes.

Profesor 16

Si hay deportes donde p.e. la solidaridad es más acusada, en los deportes de equipo.

Profesor 17

Los deportes de equipo son más adecuados que los individuales para desarrollarlos, pero no creo que dependa del contenido.

Profesor 18

En los deportes colectivos donde hay mas interacción con compañeros y adversarios

Profesor 19

Pienso que los deportes como el fútbol, fútbol-sala no priman estos valores, pero sin embargo el baloncesto, voleibol, balonmano etc, son más neutros y sí pueden transmitirlos, y sobre todo los deportes alternativos sin tanta connotación competitiva, o tradición son especialmente positivos para ello.

Profesora 20

Todo depende del profesor/a y no del contenido. Un mismo contenido impartido por dos profesores puede tener efectos muy distintos.

Profesor 21

Creo que no depende del contenido.

Profesora 22

13. ¿Cómo es el clima de tus clases al impartir los contenidos de juegos o deportes , ¿Se motiva el alumnado en la realización de estas actividades?

Estos contenidos son muy motivantes de por sí.

Profesor 1

Las sesiones son planteadas buscando la máxima participación y motivación del alumnado. Los estudiantes universitarios colaboran muchísimo en este sentido, y a final de curso en la evaluación cualitativa que realizamos valoran muy positivamente el desarrollo de la asignatura.

Profesor 2

Los alumnos son participativos y suelen mostrar buenas relaciones entre compañeros. Suelen manifestar interacciones marcadas y estables en grupos no muy numerosos. Estos grupos mantienen pocas interacciones espontáneas con el resto de grupos, si bien, no suele ser por conflictos sino por afinidades. El clima suele ser relajado y motivante.

La relación profesor-alumnado evoluciona a lo largo del curso desde un modelo mas directivo a otro dialogante. Ello es posible porque el alumnado suele responder adecuadamente a las normas y reglas que se establecen, lo cual favorece un adecuado nivel de control, posibilitando

la evolución hacia modelos de mayor autonomía. A medida que se produce esta evolución la comunicación se hace más espontánea y participativa, lo cual propicia un mejor clima.

En cuanto a la realización de juegos y deportes, sí que se motivan, especialmente cuanto más se aproximan al juego real y se sienten competentes en él.

Profesor 3

El clima es distendido, agradable, alegre, de disfrute y satisfacción, y con suficiente motivación en su realización.

Profesor 4

En general es un clima de disposición hacia la práctica y la participación, motivante, agradable y el alumnado en general está motivado al encontrar un sentido más allá del mero contenido a trabajar.

Profesor 5

Sí, el clima es bueno y la motivación e implicación es alta.

Profesora 6

No consigo que me dé demasiado tiempo.

Profesor 7

En este momento no imparto deportes pero los juegos que aplico tienden a fomentar los valores reseñados. el clima es muy distendido

Profesora 9

Al impartir juegos tradicionales como contenido cultural, intento que los valores estén presentes desde el principio siendo el eje central.

Profesor 10

El clima de la clase es bueno. Se motivan mucho con los deportes colectivos

Profesor 11

Este es uno de los contenidos más motivantes con los que cuenta la Educación Física, y por supuesto en mis clases hay una motivación especial también

Profesor 12

El clima suele ser bueno, ya que la actividad física y el juego suele ser motivadores por sí mismos.

Profesor 13

Si se motivan

Profesor 14

Gran clima y gran motivación

Profesor 15

La motivación en las actividades es siempre mi primera acción sobre los alumnos. Pienso que sin la motivación no se puede ejercitar de forma atractiva los valores en los deportes, ya que los alumnos se sentirían mas incómodos.

Profesor 16

Es mi principal objetivo motivar a los estudiantes mediante el planteamiento de cuestiones que deben razonar desde el punto de vista de la mecánica

Profesor 17

Creo que sí, o al menos eso intento

Profesor 18

El clima es muy bueno y el alumnado está bastante motivado

Profesor 19

El clima es generalmente positivo, el mayor problema lo tenemos cuando impartimos los contenidos de fútbol, fútbol-sala.

El alumnado está muy motivado en general, a veces la competición crea chispas, pero no sirve trabajar y replantearnos todos los contenidos de valores y actitudes.

Profesora 20

Desde mi punto de vista mucho por los comportamientos de los mismos. Pero esta pregunta deberían contestarla mis propios alumnos/as.

Profesor 21

El clima en la universidad es estupendo.

Profesora 22

14.- ¿Qué déficit a nivel actitudinal, de comportamiento o de dedicación encuentras en el alumnado actual de Secundaria (o Primaria)? Se muestran tolerantes, discriminan por razón de género o habilidad... ¿Y en tu alumnado universitario?

Son generaciones aparentemente diferentes, aunque en mi opinión los niños y los adolescentes en el fondo son similares. Es un tópico que los jóvenes de ahora son unos maleducados. Eso mismo lo decía Sócrates de los de su época.

El alumnado universitario es cada vez mejor, en mi opinión. Viene mejor preparado en muchos aspectos como su participación en clase, su iniciativa (de algunos), su competencia con las nuevas tecnologías...

Profesor 1

Por mi experiencia en primaria y secundaria, tengo que decir que en el deporte se siguen produciendo situaciones no demasiado positivas desde la perspectiva educativa que defendemos. Aunque creo que los comportamientos han ido mejorando, siguen apareciendo situaciones en las que los menos dotados o las niñas son discriminados por parte de algunos alumnos. Estas actitudes deben ser controladas por parte del profesorado.

Profesor 2

El alumnado de secundaria es mucho más heterogéneo que el universitario. En base a ello es poco "clasificable", ya que suele haber ejemplos de casi todo: algunos menos tolerantes, algunos que discriminan más por razón de sexo, algunos mas violentos, algunos más pasotas. Esa es la dificultad fundamental, que hay que intervenir sobre muchas conductas y muy diversas. Como criterio general suelen ser muy gregarios, de ahí que sea fundamental fomentar la capacidad de decidir individualmente, garantizar que el grupo respeta esa individualidad y que con ello el chico/a gane autoconfianza.

El alumnado universitario es más homogéneo, genera menos conflictos y suele ser más autónomo. Suelen saber canalizar mejor su disconformidad con las cosas y toman decisiones más conscientes y sabiendo mejor sus consecuencias (ello no significa que lo hagan correctamente, sino que cuentan con la información para decidir correctamente).

Profesor 3

En mi alumnado universitario el mayor déficit a nivel actitudinal lo encuentro en la responsabilidad, la tolerancia, la comprensión y la colaboración.

Profesor 4

En secundaria, la falta de motivación, pero sobretudo la autoestima, el esfuerzo y la superación son dos de los aspectos actitudinales de los que más se carece.

En el alumnado universitario, en mi caso de primer curso, no difiere mucho aunque la motivación si es mucho mayor y la estima esta mejorada, el esfuerzo y la superación se encuentran en cotas bajas para tanto la titulación como para la edad del alumnado.

Profesor 5

El alumnado de Secundaria en la actualidad pienso que es poco respetuoso, poco responsable, discrimina a sus compañeros y vela poco por su salud.

En mi alumnado universitario yo destacaría la ausencia de una cultura del esfuerzo.

Profesora 6

En secundaria son un reflejo de la sociedad que les rodea y el ambiente familiar en el que viven, por lo que el espectro es variado y maleable.

En el alumno universitario detecto una mayor homogeneidad, mostrando una actitud positiva hacia esos valores.

Profesor 7

En secundaria la falta de respeto a las actitudes razonables ya sean de profesores como de iguales

Universidad: falta de respeto por el que tiene más experiencia y ausencia de respeto por las "formas".

Profesora 9

Bueno, el contexto australiano es mas complejo que el español, existen mayor numero de grupos étnicos viviendo en la misma sociedad. En general, depende del la costumbre de juego. Hay juegos donde están acostumbrados a jugar sin diferencia de sexo, pero aun hay escuelas donde se separa al alumnado por sexo, e incluso escuelas masculinas y femeninas, la complejidad es mayor y las diferentes religiones crean aun un distanciamiento mayor.

Pero por otro lado, la actitud a practicar deporte con los iguales y a respetar lo que el otro hace es mas alta que en España, no se puede comparar, el culto al deporte y al cuerpo impregna toda la sociedad, es el valor mas importante en esta sociedad y la cooperación y el respeto se perciben en un grado muy alto, aun siendo una sociedad competitiva y ganar es un valor, participar es también un valor y los perdedores no se aprecian, se aprende desde niño a conocer las posibilidades y el alcance, verdaderamente merece un estudio en profundidad, pues mientras en España se sale a tomar copas a partir de las 12 de la noche, en Australia, que también se bebe y mucho, se levantan a las 6 para hacer deporte. El grupo que bebe es menor, aunque problemático y esta muy mal visto socialmente, sin embargo el grupo practicante es muy amplio y muy bien considerado y apoyado. Las inversiones son mucho mayores, tanto a nivel de la alta competición como en el popular o deporte para todos. Podemos ver como en el deporte olímpico ellos son los 5 y nosotros los 12. Pero en el deporte popular y en edad escolar las diferencias son mucho mayores. Ahora, no es oro todo lo que reluce, en educación andan perdidos, se niegan a aprender una lengua extranjera, los niveles del alumnado esta muy por debajo del nuestro y su sistema publico, es de vergüenza. Pudiendo constatarlo por que trabajo en el un día a la semana, en la asesoría de de educación obligatoria, primaria y ESO, en el Ministerio de Educacion Australiano y asisto cuatro tardes a colegios públicos.

Profesor 10

Falta de sacrificio y responsabilidad

Profesor 11

Creo que cada vez existe una mayor dejación en general en cuestión de valores y actitudes éticas por parte del alumnado; seguramente por la imposición del sistema neoliberal, en el que la dedicación por parte de los progenitores al ámbito laboral es muy acusado y el tiempo para nutrir actitudinalmente a los niños es menor, si a esto le sumamos los efectos perniciosos de otros agentes como lo medios de comunicación, fracaso de la familia etc... Todo se agrava.

Profesor 12

Se muestran intolerantes, discriminan por razón de género o habilidad... Creo que entre el alumnado de ESO, existe gran variedad al respecto ¿Y en tu alumnado universitario? En general, en cuanto a las clases prácticas suelen tener una actitud positiva, no tanto en las teóricas.

Profesor 13

En el alumnado universitario encuentro pasividad frente a sus intereses y frente a su futuro. También falta de actitud crítica.

Profesor 14

Intolerantes con el genero, pocos solidarios y con buena dedicacion. en el alumnado universitario son mas tolerantes y mas solidarios y quizas con menos dedicacion.

Profesor 15

En mi docencia Universitaria y en Secundaria, según comentan mis compañeros, cada vez se puede decir que existe mas discriminación y mas tolerancia, pero aún queda mucho por recorrer, ya que luchamos contra una sociedad que no colabora en esa tarea.

Profesor 16

Del de primaria por la cercanía de mis hijos observo mayor solidaridad y libertad de actuar y tomar decisiones, y menor respeto con respecto al profesor y en general el adulto. El alumno universitario actual creo que es más solidario y social, quizás en esto tenga que ver la era de las telecomunicaciones en las que nos encontramos, es más libre pero en general, menos respetuoso hacia la posición del adulto que lo trata como un igual, obviando su experiencia y posición académica.

Profesor 17

Discrimina más el alumnado universitario. En las clases de educación física no se dan altos niveles de déficit actitudinal.

Profesor 18

En el alumnado universitario detecto como déficit actitudinal la falta de responsabilidad

Profesor 19

La verdad es que el déficit que encuentro en mi alumnado es a nivel personal e individual, es decir, depende de la educación que hayan recibido en la familia, es una cuestión personal no como colectivo.

Profesora 20

El alumnado universitario reproduce los comportamientos de bachiller. Hay discriminación por el nivel de habilidad motriz, por el género, demasiada competitividad, reproducción y formas del deporte espectáculo.

Profesor 21

He constado tanto en primaria como en la Universidad un aumento de las diferencias por razón de género en el terreno deportivo.

Profesora 22

15.- ¿Qué propuestas de solución aportaríais para mejorar el proceso de educar en valores al alumnado de tu Facultad para su posterior transmisión al alumnado de Educación Secundaria (o Primaria)?

Pues tiene que ser un proceso paciente y utilizando varias estrategias. Una muy importante es a través de los equipos docentes. También con proyectos de innovación, jornadas o seminarios, publicaciones...

Profesor 1

En primer lugar pienso que todas las asignaturas relacionadas con los contenidos de educación física deben tener una parte importante relacionada con la promoción de valores desde ese particular contenido.

Además, las asignaturas de didáctica y/o metodología se deben relacionar estrechamente con la promoción de valores educativos, de forma que le ayudemos a los estudiantes a aprender a programar de forma integral.

Por último, aunque es difícil, se deben plantear asignaturas específicas de desarrollo de valores educativos dentro de la práctica de actividad física y deporte.

Profesor 2

Creo que la mayoría seguimos abordando la educación en valores como algo abstracto. Es decir, si preguntamos a cualquier docente si cree que es necesario educar para igualdad, dirá que sí, pero si le preguntamos qué está haciendo para ello, es muy probable que muy pocos lo aborden de forma adecuada, y como lo vemos como algo muy amplio no llegamos a concretar nada. Así pues, creo que necesario sistematizar conductas específicas a lograr con nuestros alumnos relacionadas con cada uno de los valores que nos planteemos mejorar. Por ejemplo, en el caso de la igualdad: "Conseguir que los agrupamientos espontáneos (para actividades de EF, para trabajos, etc.) se realicen mayoritariamente en grupos mixtos", "Conseguir que la elección de roles destacados en las actividades y juegos (capitanes de equipos, directores de juego, rol de "madre" en los juegos tradicionales, etc...) sean desempeñados espontáneamente por mujeres, especialmente en aquellos ámbitos donde tradicionalmente no se producen", "Conseguir que las opiniones, reflexiones y propuestas de las mujeres no sean apartadas, minusvaloradas o ridiculizadas por el simple hecho de haber sido planeadas por este sexo", etc. Es decir, un "catálogo" de conductas concretas que ayuden a estudiantes y profesores noveles a tener en cuenta cosas pequeñas y concretas, que pueden serles mucho más familiares que los grandes términos en los que (casi) todos nos perdemos, En definitiva, "actuar localmente para influir globalmente".

Profesor 3

Seminarios, grupos de trabajo de profesores y alumnos para conjugar y establecer la importancia y significación porcentual de los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la enseñanza-aprendizaje.

Profesor 4

Bajo mi modesta consideración, querer hacer implícito un enfoque que debería estar presente en todas aquellas titulaciones que posteriormente se van a dedicar la formar, no tiene mucho sentido. La transmisión de valores no pasa por la imposición de la enseñanza de los mismos, pasa por la convicción del docente, en nuestro caso universitario, de plasmar en sus intenciones educativas unos aspectos que van a ser fundamentales en su futuro personal y profesional.

Profesor 5

En primer lugar, mayor coordinación y comunicación entre todo el profesorado implicado en su formación, estableciendo unas líneas de trabajo unificadas. También garantizar que en todas las asignaturas se valoran este tipo de aspectos. Otra propuesta sería incluir alguna asignatura específica centrada en estos aspectos.

Profesora 6

Una mejor coordinación en su planteamiento transversal e interdisciplinar entre todo el profesorado implicado, para no caer en primer lugar en contradicciones en torno al asunto, y además lograr enfocar mejor los objetivos entre distintas áreas de conocimiento.

Profesor 7

Incluir un plan de valores consensuado entre todos los colectivos del centro.

Trabajo específico al menos en didáctica de resolución de conflictos.

Ponerse de acuerdo para ir todos los profesores en la misma línea en cuanto a aspectos formales como permisividad con la indumentaria, entrega de trabajos, respeto a las tutorías, respeto en las expresiones hacia los compañeros...

Profesora 9

Bueno, habría que empezar por un pacto por la educación desde las altas estancias y extrapolarlo a toda la sociedad a través de los medios, decretarlo, ejecutarlo y penalizarlo la falta de valores como el respeto, la responsabilidad.

La función del profesor queda en un saco roto, no tiene sentido estar preocupado en el aula por algo que no influye en la sociedad y viceversa. Hasta ahora, ha sido fácil para la política poner todos los problemas en manos de la educación, como que ellos no fueran el principio de la educación, como que no fuera con ellos. la educación somos todos, en este país como en otros muchos parece que no se entiende esto.

Profesor 10

Tener experiencias en diferentes ambientes que los obliguen a comprender la diversidad en educación.

Profesor 11

.Incluir asignaturas específicas técnicas, estrategias, recursos e instrumentos para la educación en valores.

Incluir asignaturas donde se trabajen estrategias para la gestión de las emociones y sentimientos en la escuela

Incluir de forma cotidiana técnicas de relajación, meditación y otras basadas en el mundo oriental muy contrastadas y de gran operatividad en este ámbito.

Profesor12

Formar a los profesores universitarios al respecto y que éstos contribuyan en la formación de valores de sus alumnos/as.

Profesor 13

En primer lugar elevar el nivel de exigencia del profesorado y el alumnado en conocimientos, procedimientos y comportamientos. En un entorno exigente se desprende la necesidad de actuar bajo unos principios aceptados. Sólo la interiorización progresiva de esos valores dará lugar a las actitudes deseadas. También sería positiva la incorporación de asignaturas o actividades que tuvieran como misión el contacto con distintas dimensiones de nuestra sociedad y fomentaran el posicionamiento personal y la actitud crítica. Aunque lo ideal sería que las altas instancias de la universidad española decidiesen retomar el camino de la independencia universitaria como el valor y la contribución social más importante de esta institución a nuestro país.

Profesor 14

La solución no debe ser académica, sino familiar y de la sociedad.

Profesor 15

Desde el primer día de clase iniciarles en la importancia de esos valores y como la Educación Física puede integrarlos.

Profesor 16

Incrementar las prácticas "reales" con alumnado de primaria o secundaria y luego debatir situaciones concretas.

Profesor 17

Una comisión que coordine las diferentes materias, para unificar criterios y líneas de actuación.

Fomentar intercambios de cooperación en zonas desfavorecidas y el voluntariado.

Profesor 18

Una buena manera sería que pusieran en marcha propuestas creadas por ellos mismos para fomentar actitudes y valores en niños durante su periodo de prácticas, sobre casos concretos y problemas concretos

Profesor 19

Sería importante que se pudiesen adelantar los prácticum, para acercar al alumnado a la realidad, y para poder dar nuestras asignaturas con la perspectiva ya real de los alumnos, y además hacer las prácticas reales, en vez de hacer práctica simuladas y hacer autoevaluación, y puestas en común.

Profesora 20

Que todo el profesorado tomase conciencia en sus materias de la importancia de los valores. Realización de cursos, jornadas, seminarios para profesores y alumnos/as con profesores del nivel correspondiente y que vivan día a día dichos problemas.

Profesor 21

En nuestra Facultad quizás sería interesante realizar cursos de formación específicos al respecto que potenciara las estrategias que se trabajan desde las diferentes asignaturas.

Profesora 22

16.- ¿Qué propuestas de solución te gustaría aportar para mejorar el proceso de educar en valores al alumnado de Educación Secundaria (o Primaria), por los distintos agentes de socialización: familia, escuela, iguales, medios de comunicación?

La educación en valores, igual que la educación emocional, se va aplicando de forma lenta. Veo dos caminos compatibles. Uno que desde la administración educativa se haga algo por transformarlo. El otro es que cada docente aporte su granito de arena en su centro, en los padres y madres para que desarrollen estas temáticas.

Profesor 1

Esta pregunta necesitaría de varias páginas y días para contestarla. A grandes rasgos pienso que se deben realizar propuestas globales de intervención entre profesorado, clase, colegio o centro educativo y familia.

En casa creo que los padres necesitan formación para poder abordar este tema. La mayoría de los padres no tienen los conocimientos necesarios para ello. Desde el centro educativo se debe abordar la educación en valores de forma global, involucrando a todas las áreas y a todo el profesorado del centro. Este proyecto debe incluir a los padres para que la promoción de los valores continúe también casa, y para que se pueda ayudar a los padres y madres a mejorar su formación, y a que tengan estrategias para desarrollar valores en el ámbito familiar.

Dentro de este posible proyecto, hay que dedicar una parte importante a los medios de comunicación enseñando a profesorado y a padres y madres a saber actuar y saber utilizar correctamente los medios de comunicación, y en concreto la televisión.

Profesor 2

Educar, y educar en valores, requiere tiempo y constancia. Un concepto se fija en nuestra memoria en unos segundos o minutos; un procedimiento, en minutos o en horas (dependiendo de su complejidad), pero inculcar un valor, precisa días, meses y años de acompañamiento. Necesitamos constancia por parte de todos los agentes implicados. Creo que la dificultad principal viene de ahí: sobran prisas y recetas milagrosas.

Profesor 3

Seminarios, grupos de trabajo conjuntos para el análisis, la reflexión y el debate.

Profesor 4

En primer lugar una estabilidad normativa, ya que la carencia de la misma hace que el alumno y en segundo término las familias no terminen de significar la importancia de la enseñanza. En segundo lugar, una dignificación del profesional de la enseñanza, ya que desde el respeto a estos, podrá partir una convicción hacia sus propuestas y modelos de transmisión de valores y por otro lado una mejor y adecuada selección de los futuros profesionales de la enseñanza, ya que no podemos desviar el peso de la responsabilidad solo a la estabilidad normativa y al respeto a la figura docente, si no que estos han de ser merecedores de ello, sobre todo por su formación y por su capacidad.

No todos sirven para ser transmisores de conocimiento y valores a una juventud que demanda referentes de futuro.

Profesor 5

Principalmente que prediquen con el ejemplo.

Profesora 6

Uff. Este es un tema complejo, con soluciones complejas por supuesto. Haría falta unos canales de comunicación entre ellos, no sólo más fluidos, sino más participativos y eficaces. En estos momentos tengo la sensación que cada uno funciona de forma independiente, y probablemente con objetivos distintos incluso, con lo que no se logra avanzar realmente.

Profesor 7

Estoy totalmente de acuerdo en los programas globales tipo proyecto atlántida de la red de escuelas democráticas con propuestas concretas de intervención para centros, padres, profesores y grupos de alumnos

Profesora 9

Convencer a la autoridades de que si no se da ejemplo desde arriba, difícilmente se podrá hacer algo abajo. Hay que ser mas estricto con la toma de decisiones, la ejecución y la penalización del respeto y la responsabilidad y esto implica todo, corrupción, robo, y cualquier norma que no se respete.

La base es la familia, le sigue la sociedad con los profesores a la cabeza y los medios de comunicación son muy importantes.

Profesor 11

Familia: formación y mayor implicación; escuela: formación profesores e inclusión de objetivos educativos al respecto en los planes de centro; iguales: trabajar con los chicos y chicas desde las diferentes materias.

Profesor 13

Recuperar y fomentar la práctica de los deportes de competición. Que se trabajen como contenidos de las clases de EF. Con unidades didácticas más largas y con objetivos finalistas apreciables. De forma que se puedan adquirir realmente aprendizajes. Que la competición forme parte del sistema, que el profesor enseñe a enfrentarse a la competición a los alumnos, en vez de evitarla, y les cree el gusto por seguir en ello en actividades extraescolares.

El deporte de competición, ese en el que ponemos todo el empeño y la ilusión por ganar, donde necesariamente aprendes a perder y a aprendes a respetar y a admirar las virtudes de tu rival, donde aprendes a valorar todos los esfuerzos y cada uno tus actos, donde aprendes que competir y cooperar forman dos caras de una misma moneda, donde la disciplina y las reglas no son una imposición ajena, sino necesidades propias, donde aprendes que tus compañeros dependen de ti y tú dependes de cada uno de ellos, por lo que todos sois importantes. ¡Esa es una verdadera escuela de valores!

Propongo un paréntesis en la búsqueda loable de la innovación educativa. Quizá deberíamos recuperar aquello que también pertenece al ámbito de nuestras competencias: el deporte de competición. Tal como la sociedad lo reconoce. Menospreciado, en el fracaso de una ensoñación pedagógica que ha caído en la intrascendencia a base de negar la realidad.

El deporte sigue triunfando, incluso en manos de monitores o aficionados con una precaria preparación. Mientras, la educación física sigue en cuestión y cada vez son mayores las amenazas de disminuir su presencia en el currículo. El profesor de EF puede guiar a los niños y niñas, también a sus familias, hacia la práctica del deporte con principios sólidos que compensen los vicios que se dan en un ambiente escolar de escasa formación. Por otro lado, cada día encontramos en medios de comunicación ejemplos de valores y actitudes deseables para nuestros jóvenes y que provienen del atractivo mundo del deporte.

Nuestra misión principal es que nuestros alumnos tomen el hábito de hacer deporte fuera del centro y para el resto de su vida. Si el deporte reglado tiene estructuras que soportan esa práctica y tiene tantos atractivos sociales, ¡aliémonos con él! Explotemos los deportes como fuente de valores para nuestros jóvenes e incrementemos, desde la EF, el valor de los deportes.

Profesor 14

Tema complejo, con difícil solución, en Melilla es aun mas acuciante por la problemática religiosa y la discriminación de la mujer por dicha formación (religion musulmana – 50% de la población). la clave esta en la educación familiar.

Profesor 15

Más formación sobre todo a la familia, que es el eje de apoyo. Esto se conseguiría inicialmente con una mayor implicación de la administración en convencer a la familia de la necesidad de educar a sus hijos en valores.

Profesor 16

Incrementar la información entre profesor, padres y estudiantes mediante circulares

Profesor 17

Familia: principales responsables de estos procesos, prácticas deportivas conjuntas, tiempo libre en familia con actividades organizadas, etc., e intentar provocar el mayor número de situaciones para educar en valores.

Medios de comunicación: Buenos profesionales formados en el proceso de educar en valores, o al menos conscientes de ellos. Programas específicos de difusión de valores y actitudes, etc..., con mesas redondas, etc...

Profesora 20

- Mayor formación del profesorado de todas las materias en valores.
- Análisis crítico y reflexivo de la temática por todo el centro.
- Mayor concreción de los valores a tener presentes.
- No admitir programaciones sin que estén contemplados.
- Tenerlos presentes en la evaluación del alumno y del profesorado.
- Codificar los valores por diferentes etapas.
- Valorar la capacidad de transmisión de los mismos por el profesorado.

Profesor 21

A mi juicio en la escuela se debería trabajar valores, normas y conveniencia desde las escuelas infantiles hasta los 6 años. Dedicar todo el tiempo a ello y dejar de realizar infinidad de fichas y de lectoescritura, pues son una pérdida de tiempo a estas edades como ya se sabe. Después consensuar la progresión de la educación en valores en todos los cursos y etapas educativas y comunicarlas a familias, medios de comunicación de la comunidad y sobre todo a clubs deportivos y extraescolares deportivos y de ocio, para que todos los agentes que están implicados en la educación de las personas de este país fuesen capaces de actuar conjuntamente y conseguir resultados positivos en la gran mayoría de las personas.

Profesora 22

Observaciones: Si quieres añadir algo más, puedes hacerlo a continuación:

En el contexto físico-deportivo actual en el que nos encontramos – sociedad deportivizada - es imprescindible el análisis, la reflexión, el debate y la toma de decisiones de todos los agentes educativos (administración, docentes, alumnado, padres, medios de comunicación...) para conjugar adecuadamente los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Profesor 4

Quisiera felicitar, en primer lugar al doctorando por haberse embarcado en una temática tan enriquecedora y más que nunca, ahora necesaria. Por otro a su director, que para el que escribe, ha sido fiel reflejo de lo mucho reseñado en estas líneas.

Profesor

Profesor 5

En mi opinión, aunque sea un tópico decirlo, existe una gran crisis de valores. Por tanto, todo lo que podamos aportar para paliar de algún modo esta situación, me parece importante. No cabe duda, que la escuela, al igual que la familia, propicia un contexto de referencia en el que se forman, desarrollan e instauran los valores y principios que dirigen la vida de nuestros alumnos y alumnas, por lo que en estos ámbitos se debe trabajar de forma deliberada. De esta manera, creo que la asignatura de E.F. reúne las condiciones idóneas para trabajar muchos valores, y los profesores/as, no sólo tienen que ser conscientes de ello, sino que además han de trabajarlos.

Profesor 13

