



Hipatia Press  
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

## **El Proceso Didáctico en Educación Física como Generador de Valores y Actitudes**

Didier Fernando Gaviria Cortés<sup>1</sup> Francisco Javier Castejón Oliva<sup>2</sup>

- 1) Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquía, Colombia
- 2) Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Date of publication: June 28th, 2013

---

**To cite this article:** Gaviria Cortés, D. F., & Castejón Oliva, F. J. (2013). El proceso didáctico en Educación Física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161-186. doi: 10.4471/qre.2013.22

**To link this article:** <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2013.22>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Non-Commercial and Non-Derivative License.

# The Didactic Process in Physical Education, which Foments Values and Attitudes

Didier Fernando Gaviria Cortés  
*Universidad de Antioquía*

Francisco Javier Castejón Oliva  
*Universidad Autónoma de Madrid*

## Abstract

---

The current investigation had the objective to analyze the attitudes and values that physical education has on high school students from the institute of communication from Spain. The study was qualitative, and was developed as a case study; hence helping the organization of the data, that included: feelings, presumptions, emotions, lifestyles and opinions that the students had, regarding values and attitudes that foments the didactic process in physical education (objectives, contents, methods and evaluation). The information was recollected through observation and a focal group. The results shown that traits such as friendship, respect and the desire for physical activities that can support a healthier lifestyle, are the most important values amongst the objectives. The most used contents in the class rooms were the games that involved cooperation and team work. The method highlights the traditional style of teaching, like the assignment direct leadership and tasks. The evaluation has an intention towards the development of some values that may include: respect, friendship, team work, communication and cooperation.

---

**Keywords:** social values, attitudes, Physical Education, learning process

# El Proceso Didáctico en Educación Física como Generador de Valores y Actitudes

Didier Fernando Gaviria Cortés  
*Universidad de Antioquía*

Francisco Javier Castejón Oliva  
*Universidad Autónoma de Madrid*

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las actitudes y valores que genera las clases de Educación Física en los estudiantes de secundaria en un Instituto de la Comunidad Autónoma de Madrid, España. Se parte de la conceptualización de los conceptos de valor y actitud. El estudio es cualitativo y se desarrollo por medio de un diseño de estudio de caso, lo cual ayudo a la comprensión de los sentimientos, percepciones, emociones, vivencias y opiniones que tienen los estudiantes sobre los valores y actitudes que fomentan el proceso didáctico de la Educación Física (objetivos, contenidos, métodos y evaluación). La información fue recolectada mediante la observación y el grupo focal. Los resultados muestran cómo el compañerismo, la cooperación, el respeto y la promoción de la actividad física para un estilo de vida saludable, son los valores más importantes dentro de los objetivos. Los contenidos más resaltados en las clases son los juegos cooperativos y los deportes colectivos. En el método sobresalen los estilos de enseñanza directivos tradicionales. La evaluación tiene una intención hacia el desarrollo de algunos valores y actitudes como el respeto, el compañerismo, el trabajo en equipo, la comunicación y la cooperación.

**Palabras clave:** valores, actitudes, Educación Física, proceso didáctico

Las sociedades actuales, independientemente de su nivel y desarrollo, entienden que la educación es el medio adecuado para conformar la identidad personal con la integración de las dimensiones afectiva, cognoscitiva y axiológica del ser humano. Los valores y actitudes necesarios en la convivencia social son transmitidos por las instituciones educativas, a las que se las ha dotado de parte de la responsabilidad para conformar, en edades tempranas, el espíritu de la sociedad que integran (Apple, 2001; Bourdieu & Passeron, 1977). Y son el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004).

Las leyes educativas reflejan, en casi todos los casos, esa necesidad. El caso español (*Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006*), en sus preámbulos y desarrollo articular, incluye las ideas, filosofía y actuaciones que demandan, tanto del profesorado como de los contenidos que se incluyen en las diferentes materias, los valores y actitudes que conforman las conductas de los estudiantes, renovando la cultura mediante el uso de los conocimientos y valores que sustentan a la sociedad: convivencia democrática, respeto hacia las diferencias, promoción de la solidaridad, la no discriminación, potenciar la integración social, entre otros. En suma, la escuela es una institución de socialización (Freire, 1997; Guttman, 2001; Paredes & Ribera, 2006), que incide en las ideas científicas más que en las dogmáticas (Gardner, 2001).

El desarrollo curricular por parte del profesorado, supone un conjunto de actuaciones para que el alumnado vaya adquiriendo conocimientos y vaya formándose en una determinada línea (Apple, 2001; Guttman, 2001). Esto nos lleva a la idea asumida por la población en general con frases como “algo se aprende en la escuela”, “hay que ver, qué os enseñarán los maestros”, y similares que son del sentir popular.

En este cúmulo de creencias sobre y de la escuela, encontramos que la Educación Física (EF) es uno de los contenidos habituales para conseguir, desde mejoras en la salud hasta la iniciación al deporte. En el caso concreto de la transmisión de valores, las enseñanzas mínimas en secundaria (*Real Decreto 1631/2006*), plantean una EF orientada hacia su desarrollo:

La materia de Educación Física en la educación secundaria obligatoria no debe contribuir sólo a desarrollar las capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física, sino que, además, debe vincularla a una escala de valores, actitudes y normas (p. 710).

La idea que la EF mejora los valores y actitudes está extendida. Por ejemplo, con el deporte en EF, se tiene la idea convenida de que origina conductas, valores, actitudes de disciplina, responsabilidad, superación, pero también es contestado que puede no repercutir en ese sentido (Velázquez, 2002).

La realidad es que, además de lo que contiene el currículum, cómo se desarrollen las clases de EF incide en valores comunes. Debe tener un carácter integrador para desarrollar las funciones cognitivas, expresivas, comunicativas y de bienestar, y que también sea así asumido por el alumnado, pues se trata “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” (Real Decreto 1631/2006, p. 710).

Esta relación entre la Ley y el currículum de EF, nos lleva a considerar que es necesario pensar en la orientación pedagógica de la EF, y entre sus fines, procurar e intentar el desarrollo de los valores. Es decir, potenciadora de actitudes y valores que propicie, a través de sus prácticas, nuevas oportunidades del “Ser” humano, para la autonomía, la reivindicación de la solidaridad, la igualdad y la equidad, a la participación democrática, al reconocimiento y a la aceptación de la diferencia, para la construcción de una nueva sociedad (Gimeno, 2005).

No obstante, las ideas y premisas que se pretenden con el conjunto de contenidos de EF por parte del profesorado, no siempre se cumplen. De la misma forma, el alumnado no siempre entiende si esos principios es lo que van consiguiendo y es lo que tienen que demostrar. Encontramos que la educación debe tener la tarea de incidir en los valores y actitudes (Delors, 1996; Ortega & Mínguez, 2003), y que es en las asignaturas donde se debe de realizar dicha tarea, en el caso de la EF debemos conocer en qué medida en las sesiones se incide en los valores y actitudes de los estudiantes, cómo llevar a cabo dicha tarea y cómo los alumnos y alumnas los entienden y practican.

### **Sobre Valores y Actitudes**

La formación en valores y actitudes se constituye en uno de los temas que ha llamado la atención en las últimas décadas en los diferentes escenarios de la sociedad: gobierno, escuela, familia, deporte, entre otros (Brezinka, 1990; Llopis & Ballester, 2001). Los valores son motivo de múltiples investigaciones y son un problema capital para todo educador ya que educar implica saberes, habilidades, comportamientos y actitudes valiosas en la actividad física y el deporte (Gutiérrez, 1995).

Es importante conocer cuáles son las relaciones, semejanzas y diferencias, entre valor y actitud, ya que algunos autores las consideran como sinónimos, y sin embargo existen diferencias. Mientras que el valor es la concepción de lo preferible por el sujeto, la actitud es la disposición favorable de un sujeto hacia un objeto dado (Escámez, García, Pérez, & Llopis, 2007).

Para nuestro trabajo nos centramos en la sociología y las ciencias de la educación (Ruiz & Cabrera, 2004). Desde la sociología, los valores están determinados por la historia, son culturalmente relativos y cambiantes y, en consecuencia, pueden ser configurados conscientemente. Corresponden con los 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 (Giner, Lamo de Espinosa, & Torres, 2006).

Para las ciencias de la educación, los valores son los criterios, los pensamientos, las decisiones que permiten clarificar y acertar qué es lo que se debe potenciar en una cultura como educativo para que el ser humano se desarrolle y perfeccione, es decir, se eduque (Celorio & López de Munain, 2007).

Por otro lado, la actitud hace alusión a pensamientos, creencias o sentimientos con respecto a personas o situaciones concretas, las cuales orientan o condicionan a las personas a comportarse de determinada forma, frente a la actividad concreta o la vida en general. Bolívar (1992, p. 86), destaca que las actitudes, pueden ser indirectamente medidas y observadas; y que son modificables, de ahí la importancia dentro del sistema educativo.

Según Sánchez y Mesa (1998), las actitudes se agrupan en: (a) definiciones de carácter social, que se reflejan en patrones de conducta propios de los miembros de un grupo y que regulan las interacciones entre ellos; (b) definiciones conductuales, que es la predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo; y (c) definiciones cognitivas, que son un conjunto de predisposiciones para la acción, organizadas por las creencias, valoraciones o modos de percepción, y que llevan al sujeto a actuar de una determinada forma.

Desde un punto de vista educativo, hay que tener presente que cuando se desee fomentar, afianzar o modificar determinadas actitudes, se debe de incidir en todo: cognitivo, afectivo y conductual. Sin olvidar, como se ha dicho, que hay una gran influencia de la familia, los amigos, los medios de comunicación y la sociedad en general en el desarrollo de las actitudes.

### **Antecedentes Sobre Valores y Actitudes en EF**

Los trabajos sobre EF que han incidido en las definiciones señaladas, no se apartan de lo expresado antes. Gutiérrez (2003, p. 54) nos dice que: “el objetivo principal (...) es fomentar en las personas unos valores, conocimientos, habilidades y conductas que les proporcionarán una mayor libertad y promoverán su autorrealización”. De la misma forma, Giménez (2003, p. 36) señala que es “aquella perspectiva de la educación que pretende inculcar en los alumnos distintos ideales de conducta que les permita ser en el futuro unos ciudadanos más solidarios, democráticos y comprometidos socialmente”. Gutiérrez (1995) entiende que:

Los valores suponen una concepción de lo deseable, de lo preferible frente a lo opuesto, son preferencias obligatorias aprendidas en el proceso de socialización. A través de ella, -escuela, familia, entrenadores, medios de comunicación social-, los jóvenes van formando su propios autoconceptos. (p. 27)

Siguiendo a Gutiérrez (1995), debido al carácter de las actividades físicas, los valores se clasifican en instrumentales y finales. Se llaman instrumentales a los que están en función de otros, frente a sacar una

buena nota en la clase, que se considera un valor final. Las personas adquieren estos valores por las influencias de los agentes socializadores y generan expectativas y disposiciones de necesidad.

La estructura de la sesión de EF genera o facilita en el alumnado las situaciones de aprendizaje, forzados precisamente a interactuar (Sicilia, 2004). Para Álvarez y González (2002), son relaciones sociales que se dan entre los sujetos participantes en la sesión. Tiene una secuencia planificada en el tiempo que parte desde un objetivo, que constituye el encargo social; mediante un contenido, que consiste en la apropiación de conocimientos que la humanidad ha ido incorporando en su desarrollo; sigue con una metodología, preferiblemente activa y consciente para los alumnos y alumnas; se conforma mediante la organización de ciertas estructuras estudiantiles y con la ayuda de ciertos objetos; y se evalúa, con el fin de constatar la consecución de lo previsto. Todos estos elementos están determinados por las relaciones complejas entre esos componentes; y de los componentes con el grupo social.

La pertinencia y pertenencia de la EF como contenido de la educación obligatoria, debe incidir en los valores y actitudes del alumnado que se encuentra escolarizado (Spark, 1993). Un ejemplo es el trabajo de Hellison (2003). Aunque sus ideas iniciales tuvieran raíz fuera de las clases de EF, sus resultados muestran cómo un diseño de actividades puede llevar desde el respeto por sí mismo y los demás, hasta la transferencia de lo conseguido “fuera del gimnasio”. En un trabajo posterior (Hellison & Walsh, 2002) realizaron una recopilación de investigaciones sobre programas de intervención en valores que es una referencia para estudios de este tipo. El trabajo de Jiménez (2008), es un exponente de cómo se ha llevado a la práctica una línea de actuación similar a la de Hellison. Por otro lado, también desde la evaluación se entiende un desarrollo moral en la implicación de alumnado y profesorado (López-Pastor, 2006).

El problema fundamental es que la mayoría de los trabajos en EF se ciñen a comprobar, mediante cuestionarios, cómo se manifiestan los valores y aptitudes y a partir de los resultados, hacer propuestas de intervención. Así, el trabajo de Velázquez et al. (2003) mostró cómo el alumnado en la Educación Primaria y Secundaria presenta ciertas



contradicciones cuando se trata de exponer sus ideas sobre valores que se desarrollan en las clases de EF, especialmente con el deporte. Prat y Soler (2003) también inciden en cómo plantear las actividades para que el desarrollo curricular en el aula repercuta en la adquisición de valores y aptitudes (ver también Carranza & Mora, 2003). De la misma forma, el trabajo anterior de Gutiérrez (1995), aborda las actividades que deben plantearse para la transmisión de valores con la actividad física que no es sólo entablar un conjunto de ideas, también requiere ponerlas en práctica (ver también Gómez, 2005).

Por otro lado, cómo el alumnado percibe lo que proponen sus profesores y profesoras de EF, también incide en la forma de entender esos valores (Gutiérrez & Pilsa, 2006). En este sentido, los trabajos basados en cuestionarios, han comprobado cómo deben ser esas interacciones para fomentar los aspectos positivos hacia el profesorado, la clase y los contenidos, y cómo se comprueban diferencias debido al género, las diferencias culturales, o las diferencias relacionadas con las competencias motrices (Bernstein, Phillips, & Silverman, 2011; Subramaniam & Silverman, 2007; Zeng, Hipscher, & Leung, 2011).

Las conclusiones generales de estos trabajos aluden a cómo el profesorado desarrolla las actividades y tareas para que el alumnado se comprometa en entender y aplicar los valores y actitudes, mientras que desde el alumnado, se plantean cómo perciben esos valores y cómo los llevan a la práctica. Parece necesario, según lo que se ha ido argumentado, analizar por medios cualitativos si profesorado y alumnado obtienen una percepción adecuada de los valores que se transmiten en las clases de EF, y comprobar cómo van amoldando esas percepciones a medida que se desarrollan los contenidos en las mismas clases.

El objetivo de este trabajo es tratar de mostrar cómo se pronuncia el alumnado, cuando se exponen los valores y actitudes buscados en la clase de EF, si percibe y entiende lo que expone el profesorado durante las sesiones de EF, y en qué medida esos valores se relacionan con la secuencia de objetivos, contenidos, metodología y evaluación empleada durante el desarrollo de dichas sesiones.

## **Método**

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo mediante metodología cualitativa para abordar mejor la realidad subjetiva e intersubjetiva de los conocimientos y aplicación de los valores y actitudes (Galeano, 2004; Taylor & Bogdan, 1999; Vasilachis, 2006), buscando desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían sus acciones (en el sentido de Weber, 1993). Hemos señalado que la mayoría de los trabajos sobre estos aspectos abundan en el uso de cuestionarios, pero es con la investigación cualitativa con la que se puede profundizar, sacar sentido e interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas en la clase de EF (Rodríguez, Gil, & García, 1999).

El diseño es un estudio de caso puesto que según Stake (2010), es algo específico y complejo que se encuentra en funcionamiento y de lo cual se pretende lograr una mayor comprensión y profundizar en aspectos que no son habituales mediante otros diseños.

## **Población**

Han participado 81 estudiantes (41 alumnos y 40 alumnas, entre 15 y 17 años, ver tabla 1) pertenecientes a tres grupos de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro de la Comunidad de Madrid-España. Su singularidad y complejidad esta determinada por ser un centro que puede considerarse representativo de los centros urbanos de una gran ciudad, con mezcla de alumnado de diferentes nacionalidades además de la española, y que incluye, además, a una alumna con una discapacidad cognitiva leve. La selección de los estudiantes fue por representatividad cualitativa pues se tuvo en cuenta: (a) su experiencia en las clases de EF; (b) el conocimiento en cuanto a la asignatura a lo largo de su proceso escolar; (c) si sabían interpretar y juzgar sus acciones y las de otros desde su propia conciencia y valoración, y (d) si se centraban en sus pensamientos, sentimientos, emociones y deseos buscando su autonomía.

Tabla 1.

*Población participante en el estudio*

Sexo	Edad
41 Chicos	Entre 15 y 17 años de edad
40 Chicas	Entre 15 y 17 años de edad

El docente ha sido un profesor con 25 años de experiencia. Lleva en el centro más de 10 años, en situación de definitivo y con horario a tiempo completo.

### **Contexto**

Las clases de EF se desarrollaron dos veces por semana, en sesiones de 50 minutos (21 sesiones en total, 7 sesiones por grupo en 4 semanas de clase); los contenidos trabajados en las clases observadas fueron los deportes colectivos, la expresión corporal y la condición física (tabla 2). Una de las sesiones se llevaba a cabo en espacio abierto y la otra en espacio cerrado. Todas las clases fueron conjuntas de chicos y chicas. Tanto alumnado como profesorado consintió a que esta investigación se pudiera realizar sin que existiera conflicto ético para su desarrollo.

Tabla 2.

*Clases de EF y contenidos*

Sesiones observadas	Sesiones observadas x grupo	Contenidos
21	7	Acondicionamiento físico, Deporte, Expresión corporal

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Las técnicas que se usaron para la recolección de la información fueron la observación y el grupo focal. La observación, según Bernal (2006),

permite conocer de forma directa el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada. En particular se realizó la observación participante (Corbetta, 2003; Guasch, 2002), que posibilitó estudiar un determinado fenómeno social, adentrándose personalmente en él, para vivirlo y estar en disposición de ofrecer una descripción directa del mismo. Dicha observación se hizo con el mínimo de intervención para permitir identificar los valores y actitudes potenciados por la práctica de la EF y reconocer la incidencia de las prácticas.

La técnica del grupo focal permitió recolectar información durante varias sesiones sobre algunos de los tópicos significativos encontrados en la observación y con personas que tenían diferencias sobre dicho tópico (Carey, 2003; Ibáñez, 2000; Krueger, 1991). El investigador actuó como moderador para obtener detalles de las experiencias y los razonamientos que impulsaban las acciones, creencias, percepciones y actitudes. El guión del grupo focal fue construido y revisado por tres profesores de EF, dos de ellos con más de 15 años de experiencia y otro con seis. La técnica de grupo focal, en adición a las observaciones, permitieron recolectar la información que tras su análisis posibilitó la triangulación de las mismas y una mayor confiabilidad.

Además de estos instrumentos, también se analizó el documento programa de la asignatura, que aquí no puede exponerse por limitación del espacio correspondiente al artículo.

## **Procedimiento**

Se contactó vía correo electrónico con el profesor del grupo de estudiantes, que sirvió de portero para la presencia en las clases y la observación. Se explicó a este profesor en qué consistía el trabajo y el rol del investigador. Sirvió también para que el centro permitiera la investigación y para que el alumnado fuera informado y consintiera la investigación, con el fin que no extrañaran la presencia de una persona ajena en la clase y no indisponer a los participantes.

El registro de las observaciones se realizó en primer lugar a partir de las notas de campo del observador, e inmediatamente transcritas después de finalizadas, con el propósito de no olvidar aspectos importantes que

podrían perderse si se espera mucho tiempo para registrar la información. Estas notas están basadas en planteamientos de Patton (2002): se describió lo que se había observado, destacando los detalles y elementos particulares; se añadían apuntes textuales de lo dicho por las personas y comentarios del observador en donde se describían sus percepciones, reacciones, reflexiones y sentimientos frente a los acontecimientos observados; adicionalmente se incluyeron interpretaciones y análisis acerca del contexto y la situación observada.

En cuanto al grupo focal, se realizó una prueba piloto con un conjunto de estudiantes del mismo instituto pero que no participaron en la investigación, para permitir mejorar las preguntas, agregar otras nuevas y depurar la guía del grupo focal. Los grupos focales se hicieron en grupos de seis estudiantes elegidos en la clase y se desarrollaron siempre tras la sesión de EF, con el fin de posibilitar una mejor participación y comodidad a los sujetos involucrados. Se realizaron en un espacio al aire libre pero sin interferencias para la grabación de las mismas. La duración de cada grupo focal fue de 30 minutos de promedio.

### **Tratamiento de los datos: análisis de la información**

Basados en la propuesta de Taylor y Bogdan (1996), el análisis de la información se llevó a cabo siguiendo un proceso que consta de tres fases: fase de descubrimiento, en la cual se identificaron categorías y temas, desarrollando además conceptos y proposiciones mediante la lectura detallada de las notas de campo de las observaciones y los comentarios hechos por el observador. Se añadieron también otras categorías, temas y conceptos procedentes de las transcripciones de los grupos focales y de la revisión bibliográfica relacionada con la temática estudiada. En esta fase se reestructuraron o se modificaron algunas de las preguntas del grupo focal y algunos aspectos de las observaciones.

En la fase de codificación se desarrollaron y refinaron las interpretaciones de los datos, es decir, lo que en principio fueron ideas vagas fueron aclaradas, expandidas, y en algunas ocasiones descartadas de acuerdo con los objetivos de la investigación. La fase final correspondió a la relativización de los datos, en la que se interpretaron

los datos relacionados con el contexto donde fueron recogidos, y teniendo en cuenta las diversas características de las clases de EF, el alumnado y las revisiones teóricas en torno a las categorías estudiadas. Se realizó también una categorización inductiva de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1997), con la cual las categorías van emergiendo de los datos con base en el examen de patrones y recurrencias presentes en ellos. Por último se definió un esquema para escribir el informe final.

El trascurso de la interacción, que comprende los elementos que componen la estructura didáctica, permitió, mediante la observación y los grupos focales, leer las huellas del proceso pedagógico inmerso en la interacción (Álvarez & González, 2002; Sicilia, 2004): los objetivos, los contenidos, el método y la evaluación. En el análisis de datos, cuando se exponga OCn, se entiende que corresponde a observación de clase y al número asignado a cada alumno o alumna, de forma que se pueda mantener el anonimato (OC1, OC2, etc.). Para el grupo focal será GFn, (GF1, GF2, etc.).

## **Resultados, Análisis y Discusión**

### **Huellas del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en el Área de EF**

**Los objetivos.** Expresan lo que se quiere obtener. Dan cuenta del marco filosófico de los proyectos y programas, nos permiten determinar los logros o cuál ha sido el progreso de las personas a lo largo de un determinado proceso. Clarifican intereses, necesidades y carencias de las personas y deben hacerse explícitos (Uribe, Gaviria, Arteaga, Cevallos, Londoño, & Castaño, 2010).

En las clases de EF, se encuentran elementos propios de una racionalidad práctica de la asignatura. El alumnado considera que los objetivos de la clase están orientados al fortalecimiento de valores como el compañerismo, el respeto a las normas y los compañeros de juego, al trabajo en equipo.

...respetar a los compañeros, adaptarse a una situación..., yo creo que también puede ser los objetivos de los deportes y un poco cómo resolver situaciones (GF6).

Estos valores pueden ser transferidos a situaciones variadas que se presentan en la vida cotidiana del ser en la sociedad. También cabe resaltar que algunos estudiantes valoran la presencia de elementos alternativos de esta racionalidad en la asignatura, como ocurre con la salud y la ejercitación física:

Aprender a jugar en compañerismo, yo creo que saber respetar unas normas, acatarlas y ser deportista hábil, competente, no hacer trampas y respetar a sus contrincantes... porque así se puede llevar la clase mejor, sin conflictos y se puede aplicar a un deporte que tú hagas fuera y a la vida diaria (GF3).

Mejorar lo físico y también actitud para actuar cuando estás haciendo deporte (GF5).

También aparece la mirada del proyecto humanista, donde ellos y ellas son el centro y la finalidad de la educación (Paredes & Ribera, 2006), independiente de su capacidad física y deportiva, y que se manifiesta en actividades de cooperación y de ayuda.

Cuando estamos jugando en grupo, tenemos que pasar por ejemplo la pelota o la espada, no sé, tenemos que colaborar entre el grupo (GF5).

A veces que la toque es más bonito, una jugada tocándola todos y aunque falles. Aunque llegue a medio campo. Queda más bonito que sea solidario... a que diga: mira que bien juego a hockey porque soy el mejor y sé jugar individual (GF4).

Ayudarse mutuamente para alcanzar un objetivo (GF3).

Esta tendencia de la EF cumple con el papel transformador de la cultura, de personas con competencias para aprender a aprender, aprender haciendo, tomar decisiones, actuar adecuadamente ante el conflicto, adaptarse al cambio y asumir el liderazgo para una mejor sociedad (Carranza & Mora, 2003; Prat & Soler, 2003). De esta forma la motricidad se convierte en fuente de expresión completa de la integridad humana; denota manifestación, acción, y comunicación de vida; implica

inteligencia, sentido, intención y trascendencia; íntegra en su compleja realidad de humanidad: cuerpo, mente, naturaleza, sociedad, cultura, contexto e historia (Benjumea, 2011).

Estar en grupo... la confianza en otros de tu equipo, en hacerte más amigo de otros compañeros (GF1).

Por ejemplo en los deportes colectivos tienes compañerismo, no hacerlo todo individualmente, no regañarlo cuando alguien lo hace mal,... e no ser egoístas (GF2).

Yo no le echo en cara a nadie, sino le sale pues le apoyo más. Hago lo que ellos tendrían que hacer como si fuésemos nosotras (GF3).

Y tal y como se dijo anteriormente, también se encontraron respuestas que valoran aquellos aspectos de la salud y la ejercitación dentro de la clase de EF:

Según el profe aprender a mantenerse en forma y tener una vida saludable, bueno aquí y fuera del Instituto (GF4).

Que no acabemos siendo sedentarios, ahí sentados viendo el ordenador todo el día. Enseñarnos unos hábitos básicos diarios (GF6).

Como se puede ver, la EF incide en la promoción de la actividad física y la salud de los estudiantes, ya que es el único momento escolar en que esta población, independiente de su capacidad atlética, tendrá la oportunidad de participar en actividades físicas para todos y todas, y adquirir adherencia hacia la actividad física para cuando sean adultos. La EF promueve las actividades saludables y ofrece la posibilidad de practicar la actividad física para el tiempo lectivo, de recreo y las actividades extraescolares.

Al analizar los datos, emerge cómo los objetivos de las clases se orientan de una forma combinada, es decir, que se encuentra una mezcla de valores como el compañerismo, el trabajo en equipo, el respeto a las normas y a los adversarios y a la vez se apunta a aspectos actitudinales como los hábitos y estilos de vida saludables.



**Los contenidos.** Álvarez y González (2002) dicen que para lograr el objetivo, el estudiante necesita desarrollar su pensamiento, que se alcanza mediante una rama del saber. Es el aprendizaje que necesita dominar el estudiante para poder alcanzar el objetivo.

En este sentido se hace necesario tomar postura ante el carácter y las jerarquías de los contenidos. Un currículo puede asignar mayor importancia a unos sobre otros. Por un lado, el compañerismo, la autonomía o la normatividad, serán aspectos más relevantes en la práctica, que el aprendizaje o el conocimiento disciplinar; por otro lado, los conocimientos, la investigación, la información, el pensamiento o el aprendizaje adquirirán un lugar preponderante y la escuela o la institución tendrían que generar las condiciones para facilitar su desarrollo. No obstante, es difícil separar ambos, pues suelen interaccionar.

En nuestro caso, los contenidos de EF están fundamentalmente centrados en los deportes colectivos y juegos cooperativos, en este sentido buscan “incluir en vez de excluir, dialogar en vez de discutir” (Velázquez, 2008, p. 117). A nivel general, estos contenidos son un excelente medio o recurso, con el que cuenta el profesorado del área. Con ellos fomentan y potencian en sus clases, valores como el compañerismo, la cooperación, el trabajo en equipo, el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, entre otros (Gutiérrez, 1995) y que se manifestaron en estudios basados en cuestionarios (Bernstein et al., 2011; Subramaniam & Silverman, 2007; Zeng et al., 2011). En nuestro estudio, el alumnado manifiesta:

Hacemos deportes colectivos, en las clases de afuera (GF2).

Nos pone [el profesor] en equipo, nos dice: tenéis que respetar a todos en el equipo, tenéis que respetar al adversario y coge y organiza los equipos (GF5).

Ahora son grupos de 3 y 4 personas con dos aros, el juego consiste en avanzar hasta un punto delimitado en el espacio, usando los aros entre todos los integrantes del equipo pisando solo dentro del aro; deben de solucionar el problema entre todos (OC3).

Se trabaja de forma cooperativa en cada equipo, se organizan solos, se corrigen, se animan y proponen diferentes movimientos entre ellos mismos (OC4).

Considerando los elementos anteriores, los contenidos son un dispositivo que contribuye a la personalidad desde el desarrollo de valores. La clase se convierte en un agente socializador de relaciones entre los estudiantes, donde no priman los vencedores sobre los vencidos, donde todos los que participan se preocupan por el bienestar y goce de todos los del grupo.

**El método.** En todo proceso educativo intervienen los alumnos, el maestro y el saber, actuando en un contexto determinado. Como se transmite el saber, determina el método. Esta relación entre los elementos señalados no es ajena a los objetivos, a los contenidos, y a su organización (Álvarez & González, 2002).

Con el método se configura la comunicación, y también cómo se organiza la clase, qué facilita o impide las interacciones durante la adquisición de conocimientos, cómo se mejora la participación de las personas durante el desarrollo de la sesión. Se constituye en los pasos que desarrolla el sujeto, en su interacción con el objeto y con los otros, a lo largo de su proceso consciente de aprendizaje.

En el desarrollo de la investigación se observa una tendencia general al uso de métodos expositivos y reproductivos, denominados instrucción directa y asignación de tareas. Se caracterizan por el protagonismo del profesor en el desarrollo de la clase y la pasividad de los alumnos.

Cada uno de los ejercicios o movimientos es explicado y demostrado por el profesor desde el centro del aula; haciendo énfasis en la postura y la calidad del movimiento (OC1).

El profesor silba e inmediatamente todos se reúnen donde él se encuentra ubicado, el profesor habla un momento y explica lo que se va a realizar en la clase... El profesor silba de nuevo y termina el juego, se explica el siguiente juego o actividad...(OC3).

De esta forma las clases de EF observadas muestran una relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de valores, donde el profesor enuncia todo el proceso: organiza el grupo y las actividades, explica, determina qué se hace, corrige, asigna tareas, controla la disciplina y observa a los estudiantes en la realización de las mismas. Los estudiantes son receptores: ejecutan y desarrollan las tareas propuestas por el profesor, son agentes pasivos en el planteamiento de ideas y propuestas para la clase. Al respecto sobre estos métodos, Ruiz, Moreno y Rodríguez (1997) dicen que es un tipo de enseñanza no activa, donde la participación del estudiante queda ensombrecida por la figura del profesor. En todo momento se busca la respuesta colectiva y unificada del grupo y se desatienden las diferencias individuales, para satisfacer un único programa, objetivo y nivel de enseñanza marcado de antemano por el educador, que es el que interpreta el currículum. Se deja atrás la posibilidad de que el estudiante se exprese, por medio de las diferentes actividades, y manifieste diferentes sentimientos y capacidades (Sicilia, 2004), que pueden aflorar por medio del deporte y el juego. Los estudiantes dicen al respecto:

O sea, participación tenemos. Pero siempre hacemos lo que el profe dice, o sea los ejercicios que el profe dice. Y nosotros nunca podemos elegir algún ejercicio, o algo también relacionado con lo que estamos dando, o algún deporte (GF2).

Libertad no, porque siempre hay que hacer lo que dice el profe, porque si no se enfada y nos hecha la charla (GF4).

Como se puede ver los estudiantes hacen un llamado o reclamo a la participación dentro del proceso de diseño y desarrollo de la clase EF, contrario a lo que encontraron Guerra y Pintor (2002) en su estudio, donde los estudiantes tenían una tendencia a preferir que fuera el profesor el que dirigiera la clase y tuviera el control del proceso de enseñanza.

**La evaluación.** La evaluación, según Velázquez y Hernández (2004), hace referencia, en términos generales, a enjuiciar y valorar mediante la

información obtenida, y conduce a la toma de decisiones sobre los diferentes factores que configuran el proceso interactivo.

Se encontró en el estudio, que la evaluación por parte del profesor tenía una intención hacia el desarrollo de algunos valores y actitudes como: respeto, compañerismo, trabajo en equipo, comunicación, cooperación, honestidad, esfuerzo y participación. Sin embargo también se mostró una tendencia hacia aspectos procedimentales o técnicos de la asignatura de EF, teniendo estos una mayor significancia e importancia a la hora de la calificación. Los estudiantes nos dijeron:

En el examen de hockey había una pregunta que era ¿regaña a los compañeros por hacerlo mal?... también lo de no decir palabrotas... y lo de pasar el balón. Ponía ¿hace él todo solo y no pasa el balón? Y bueno, eso también cambia la nota (GF2).

Valora [el profesor] más el esfuerzo, que no tengas una forma física alta... que no te comportes como un imbécil, valora más que te impliqués y te esfuerces, que tengas buena forma física... pero valora más la participación y todo eso (GF6).

La evaluación es por equipos de 5 o 6 personas, el profesor explica y luego ellos [el alumnado] se organizan en el espacio y comienzan a realizarla. Los equipos se corrigen y se ayudan, se motivan para que las cosas les salgan bien a todos los integrantes del equipo. Construyen entre los miembros cada una de las propuestas planteadas en la planilla del profesor. Luego conversan los integrantes del equipo y se califican ellos mismos (OC5).

El profesor inicia la clase explicando que hoy se van a autoevaluar y que tengan en cuenta las actitudes en la clase, el esfuerzo, las ganas en las actividades y el respeto. De esos aspectos depende la nota. Comienza a llamar a lista y cada alumno y alumna dice la nota en voz alta (OC8).

La evaluación vista de esta forma, está enmarcada en el diálogo, la reflexión, la autonomía, y especialmente en el respeto por la intersubjetividad, como manera de comunicar y lograr los objetivos comunes, pero se encuentra alejada del plan metodológico de la

enseñanza, que ya hemos visto que es más directivo. Parece que evaluar los valores y actitudes requiere que el alumnado se convierta en un sujeto activo del conocimiento y responsable, en gran medida de su aprendizaje (López-Pastor, 2006); para ello el profesor debe cambiar su rol de transmisor de conocimientos y verdades, y pasar a ser un guía de las actividades del estudiante. Desde esta concepción, cercana a perspectivas constructivistas, evaluar significa dialogar, actuar y reflexionar sobre lo realizado para mejorar e ir construyendo valores de libertad, justicia y solidaridad por ese diálogo (Segura, 2007):

Que si te esfuerzas apruebas, pero eso es mentiras, no se, yo creo que es medio mentira, porque aunque te esfuerces y te salga mal, el profe dice: mira te salió mal y te suspenden (GF4).

Por ejemplo lo práctico tiene más valor que la actitud, y a veces los trabajos, que es lo teórico que nos mandan también, pues los trabajos son 3 puntos y los exámenes prácticos 5 puntos (GF5).

Debemos reconocer que la EF tiene una fuerte tradición técnica y práctica, donde la evaluación no está sólo centrada en el saber, sino arraigada en el saber hacer, en suma comprender las acciones motrices adaptadas al medio, al contexto.

Consecuente con esta visión de educación, se concibe la evaluación del aprendizaje como un proceso que va más allá de la medición y la memorización. Es más cercana a una evaluación formativa que permita al alumnado y profesor hacer una valoración permanente de los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje, a fin de detectar fortalezas, vacíos y debilidades, en cuanto a conocimientos, procedimientos y actitudes, que puedan afianzarse y/o superarse respectivamente.

### **Conclusiones**

Tal y como se pretendía con este estudio, se ha mostrado que la clase de EF resulta ser un espacio donde se pretende la formación integral del ser humano, donde se desvelan procesos de socialización y buenas relaciones entre los actores (estudiantes-profesor). La relación entre el

currículo y su interpretación por el profesorado, cómo se implementa la interacción durante las clases, y cómo entiende el alumnado la presencia de los valores y actitudes ideológica sobre la cual se sustenta la intervención educativa.

En nuestro estudio, de los comentarios obtenidos del alumnado emergen ideas de que en la clase de EF hay objetivos donde se combinan el desarrollo de valores como el compañerismo, la cooperación, el respeto a las normas, el respeto a los compañeros y el profesor; y la práctica de la actividad física, como elemento alternativo para mejorar su condición física y la salud.

En cuanto a los contenidos que se utilizan en las clases (particularmente deportes colectivos y juegos cooperativos), lo que ofrecen son la participación de todo el alumnado, el encuentro con el otro y el fortalecimiento de valores sociales y personales en los estudiantes. En este sentido se puede plantear que estos contenidos ayudan a la reestructuración de la personalidad de los alumnos y alumnas.

Respecto a la metodología, es característico encontrar en las clases estilos de enseñanza predominantemente tradicionales, donde se inhibe la creatividad, la solidaridad, la comunicación, la iniciativa, la exploración, el diálogo, el goce y la pregunta, pues suele ser una metodología directiva, donde el profesor controla todo el proceso. En tal sentido, parece necesaria la implementación de estilos que propicien la potenciación de valores y actitudes, en la línea y sugerencias de la ley educativa, de forma que el alumnado pueda participar en el diseño de la asignatura, en la elección de las actividades y los juegos de la clase.

En el estudio se encontró que la evaluación por parte del profesor tiene una intención hacia el desarrollo de algunos valores y actitudes como: respeto, compañerismo, trabajo en equipo, comunicación, cooperación, honestidad, esfuerzo y participación. Sin embargo, también se muestra una tendencia hacia aspectos procedimentales o técnicos de la asignatura de EF, teniendo estos una mayor significancia e importancia a la hora de la calificación.

Por todo ello, el estudio nos lleva a reflexionar sobre de uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la EF, que es el que tiene que ver con la enseñanza no solo de los componentes motrices, sino el de

una EF integral más humana, para la formación de ciudadanos. EF no es solo movimiento mecánico, no es solo competencia, y tal y como se desprende de nuestro estudio, no solo prima la racionalidad de la disciplina (concretamente salud y ejercitación), sino que una correcta sincronía entre objetivos, contenidos, método y evaluación hacen que la EF sea una disciplina que toma a la persona en todas sus dimensiones, pues implica el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer, como aspectos que contribuyen al continuo proceso de mejoramiento y emancipación de las personas.

### Referencias

- Álvarez, C., & González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Benjumea, M. (2011). La formación de ciudadana: una lectura a sus dinámicas en escenarios y prácticas de la Educación Física, la recreación y el deporte. En B. Chaverra, & D. Gaviria (Eds.), *Educación Física. Reflexiones conceptuales hacia la integración curricular* (pp. 28-41). Medellín: Funámbulos.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de investigación*. (2a ed.). México: Prentice Hall.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 69-83.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. (2ª ed.) Bogotá: Norma.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brezinka, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Barcelona: PPU.

- Carey, M. (2003). El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales. En J. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 268-283). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Carranza, M., & Mora, J. M. (Coords.) (2003). *Educación física y valores. Educando en un mundo complejo. 31 propuestas para centros escolares*. Barcelona: Graó.
- Celorio, G., & López de Munain, A. (Coords.) (2007). *Diccionario de educación para el desarrollo*. Hegoa: UPV/EHE. Recuperado de [http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/172/Diccionario\\_de\\_Educacion\\_para\\_el\\_Desarrollo.pdf?1309420572](http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/172/Diccionario_de_Educacion_para_el_Desarrollo.pdf?1309420572)
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw-Hill.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.
- Gardner, M. (2001). *¿Tenían ombligo Adán y Eva? La falsedad de la pseudociencia al descubierto*. Madrid: Debate.
- Giménez, F. (2003). *El deporte en el marco de la educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Gimeno, J. (2005). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (Ed.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 29-52). Barcelona: Graó.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E., & Torres, C. (2006). *Diccionario de sociología* (2º ed.). Madrid: Alianza.
- Gómez, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(18), 89-99. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/arteduvalores9.htm>
- Guasch, Ó. (2002). *Observación participante* (2ª ed.). Madrid: CIS.
- Guerra, G., & Pintor, P. (2002). Educar en valores a través de la educación física: aplicación de un programa en educación



- secundaria. *EF Deportes Revista Digital*, 54. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd54/educar.htm>
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M., & Pilsa C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24), 212-229. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through Physical Activity* (2ª ed.). Champaign: Human kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth program evaluation: investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307. doi: 10.1080/00336297.2002.10491780
- Ibáñez, J. (2000). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ª ed., pp. 283-297). Madrid: Alianza.
- Jiménez, P. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis.
- Krueguer, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Ley Organica 2 de 2006 de Educación (LOE), BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 17158- 17207.
- Llopis, J. A., & Ballester, R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- López-Pastor, V.M. (Ed.). (2006). *La Evaluación en Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3022/3056](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3022/3056)

- Paredes, E., & Ribera, D. (2006). *Educación en valores*. Barcelona: Tibidabo.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Prat, M., & Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Inde.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5. Viernes, 5 enero de 2007, pp. 677-773.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2a ed.). Málaga: Aljibe.
- Ruiz, G., & Cabrera, D. (2004). Los valores del deporte. *Revista de Educación*, 335, 9-19.
- Ruiz, F., Moreno, J., & Rodríguez, P. (1997). *La educación física y su didáctica*. Murcia: Librero.
- Sánchez, S., & Mesa, M. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Universidad de Granada.
- Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(1), 1-22. Recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/etic.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/etic.pdf)
- Sicilia, Á. (2004). La interacción didáctica en educación. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la educación física, una perspectiva crítica y transversal* (pp. 237-261). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Spark, W. (1993). Promoting self-responsability and decision making with at-risk students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62, 74-78. doi: 10.1080/07303084.1993.10606711
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Subramaniam, P., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitude toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 602-611. doi: 10.1016/j.tate.2007.02.003
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Uribe, I., Gaviria, D., Arteaga, C., Cevallos, D., Londoño, J., & Castaño, I. (2010). *Guía curricular para la educación física*. (2ª ed.). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Velázquez, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem*, 7, 7-20.
- Velázquez, R. (2008). Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En A. Fraile (Ed.), *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (pp. 117-162). Barcelona: Graó.
- Velázquez, R., Castejón, F., García del Olmo, M., Hernández, J., López, C., & Maldonado, A. (2003). *El deporte, la salud y la formación en valores y actitudes de los niños, niñas y adolescentes. (Una investigación en la Comunidad de Madrid)*. Madrid: Pila Teleña.
- Velázquez, R., & Hernández, J. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. Hernández, & R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 11-47). Barcelona: Graó.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. Madrid: FCE
- Zeng, H.Z., Hipscher, M., & Leung, R. W. (2011). Attitudes of high school students toward physical education and their sport activity preferences. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 529-537. doi: 10.3844/jssp.2011.529.537

**Didier Fernando Gaviria Cortés** is Lecturer of the Institute of Physical Education, Universidad de Antioquia, Colombia.

**Francisco Javier Castejón Oliva** is Lecturer of the Department of Physical Education, Sport and Human Movement, Universidad Autónoma de Madrid, España.

**Contact Address:** Universidad de Antioquia, 05001000 carrera 75 # 65-87 - bloque 45 oficina 103, Antioquia, Colombia. Email: gaviriadidier@yahoo.es