ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE VALORES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

Dr. Francisco Jiménez Jiménez y Antonio Gómez Rijo

Introducción.

Sería una quimera si, desde nuestro papel en la sociedad, pudiésemos aceptar la educación como una función eminentemente neutral. Tal planteamiento nos llevaría a considerar justificadas opciones didácticas que no tendrían contrapartida argumentativa, en cuanto que serían consideradas como universales. Bajo esta perspectiva, la educación no puede ser neutral (Prat y Soler, 2003; Camps, 1990; Díez, 1997; Buxarrais, 1997, Puig, 1995) ya que desde el preciso momento en el que el profesor opta por unas intencionalidades educativas que considera adecuadas para el óptimo desarrollo de sus alumnos está tomando partido por una opción ideológica u otra. Además, dichas intencionalidades sólo serán susceptibles de ser alcanzadas a partir de la selección de unos contenidos y de la puesta en práctica de una adecuada metodología auspiciando aún más si cabe nuestro planteamiento educativo.

En este sentido, la iniciación deportiva no es ajena a esta circunstancia. La función educativa del deporte no puede reducirse a la meramente instrumental, siendo necesario dar un paso más de acuerdo al principio de la globalidad de la persona. Así, se trata de educar en valores “en” y “a través” del deporte, planteamiento asumido ya desde hace algunos años por varios autores (Seirulo.lo, 1995; Castejón, 2001; Contreras, De La Torre y Velázquez, 2001). No obstante, este planteamiento va a exigir del docente una actividad coherente entre lo que piensa y lo que hace, tarea no siempre

lograda, por otra parte. De hecho, podríamos plantearnos algunas cuestiones que servirán de punto de partida para esta investigación: ¿se están educando en valores “a través” del deporte” o simplemente se reflexiona sobre ello? ¿Son adecuados los modelos didácticos específicos del área o por el contrario es necesario aborda esta formación bajo otras alternativas metodológicas? En adelante, intentaremos responder a estas cuestiones. En cualquier caso, en este trabajo se presenta un estudio preliminar que forma parte de un proyecto de investigación en curso sobre la misma temática.

Contexto social y desarrollo de valores en el ámbito educativo.

Cuando nos referimos a la educación (en términos generales), y la educación moral (en particular), estamos hablando de un proceso sistémico y abierto. Ello le confiere una particularidad y es que no se trata de un contexto aislado e inconexo que se pueda aislar, premisa, podemos entender cómo en uno de los múltiples procesos que se dan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (en concreto el referido a la educación en valores) podemos desvelar el entramado de factores influyentes en el normal desarrollo del mismo. En otras palabras, cuando dentro de un aula un profesor se dirige a sus alumnos con fines morales, debemos entender que, al margen de lo que éste pueda transmitir y aquéllos adquirir, existen otros factores de influencia extraescolar que están mediando en el desarrollo de los valores tales como la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general.

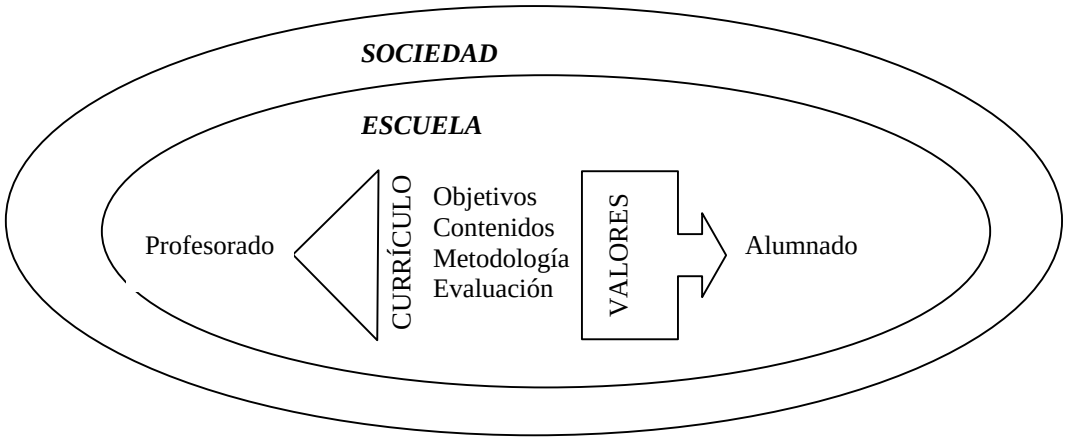

Fig. 1. El proceso de la educación en valores.

De acuerdo con Gutiérrez (2003) y Prat y Soler (2003), nos posicionamos acerca de un modelo ecológico que dilucide e intervenga sobre el desarrollo y promoción de valores en la Educación Física y el Deporte. Ante tal circunstancia vamos a desvelar cuáles son, a nuestro juicio, los factores que hacen propicio que el alumnado desarrolle y adquiera estos valores. Por un lado, podemos hablar de factores de influencia extraescolar, entre los que incluimos la familia, los medios de comunicación y la sociedad. Por otro lado, constatamos que existen unos factores de influencia escolar, entre los que enumeramos el currículo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), el profesorado y, por último, el clima de aula.

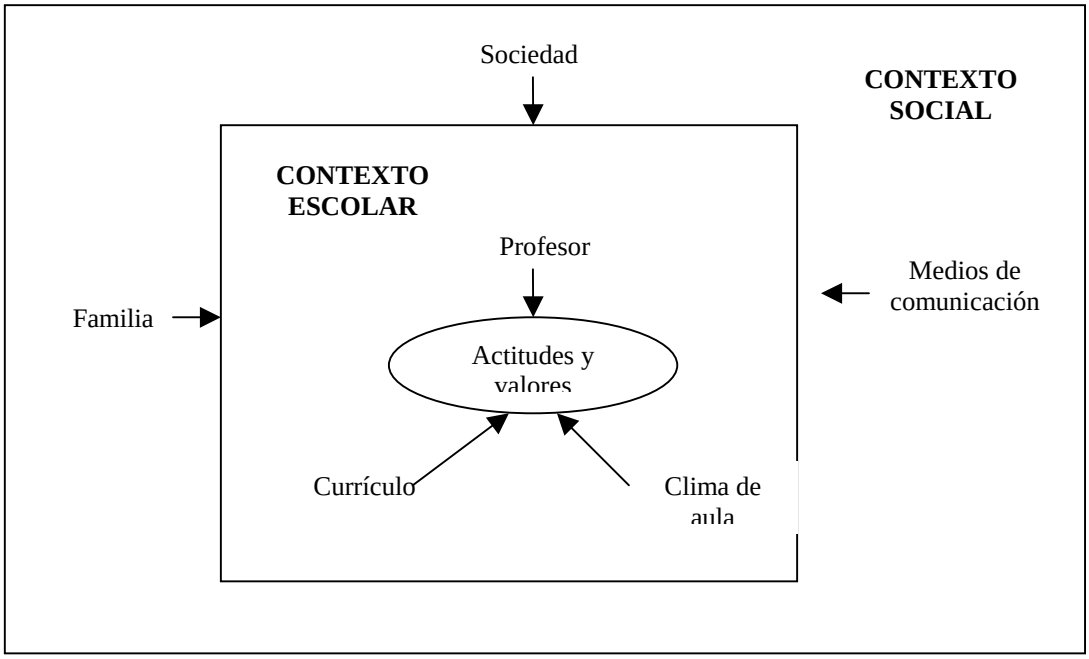

Fig. 2. Factores influyentes en el desarrollo de valores y actitudes.

Por nuestra parte, en esta comunicación vamos a centrarnos en los factores de influencia escolar, en concreto, en la intervención docente, sus propuestas metodológicas y su discurso, ya que nos parece más pertinente por el ámbito desde el que abordamos este estudio: la dificultad de integración del desarrollo de valores en el aprendizaje deportivo en el ámbito educativo.

Los valores en el marco curricular.

Lo primero en lo que debemos centrar nuestra discusión es si realmente es necesario abordar la educación moral desde el currículo y, si la respuesta es afirmativa, si en éste se responde de forma satisfactoria y coherente a dicha formación en valores. Por un lado, parece acertado que el currículo abarque la educación moral ya que "la necesidad de asegurar un desarrollo integral implica que la educación no sólo sean conocimientos académicos sino además actitudes y valores" (Decreto 46/1993: 1914). En este sentido, entendemos la educación moral como aquélla que tiene por finalidad el

formar personas capaces de convivir en el respeto de sus propios valores con el de los demás. (Ibíd.: 1915). Ahora bien, ¿es la importancia dedicada a la formación moral igual en todos los niveles de concreción o, por el contrario, hay una desvinculación del compromiso moral en alguno de estos niveles?, ¿responde el actual currículo a las demandas de una verdadera educación en valores?, ¿son coherentes las propuestas que hace?.

Con respecto a la primera cuestión, en un estudio realizado por la Universidad de Granada, se analizó el papel de los valores en el currículo mínimo andaluz (decreto, aspectos generales y áreas), en los proyectos de centro y en las entrevistas realizadas a profesores. Las conclusiones no dejan de resultar, cuando menos, sorprendentes: a medida que avanzamos en la concreción curricular, los valores van perdiendo presencia en los documentos analizados, o dicho de otra forma, conforme las propuestas curriculares se acercan al quehacer práctico pierden su fuerza orientadora (Martínez y Rivera, 2000). Así, es mayor la presencia de valores en el decreto que en los proyectos de centro y en las entrevistas realizadas.

En referencia a la segunda cuestión, en dicho estudio las conclusiones son que el decreto andaluz apuesta por una educación en valores donde cooperación, autonomía y tolerancia contienen el papel predominante. Mientras, en el currículo de Educación Física, son éstos además de participación los que mantienen valores más altos (Martínez y Rivera, 2000; Pavesio y Rivera, 2001). En Canarias, las conclusiones difieren en alguna medida (Gómez, 2003). Así, por ejemplo, los valores de mayor presencia en el currículo son tolerancia, integración, autonomía y cooperación. Por otro lado, el tratamiento general de los contenidos en el discurso total del currículo adecuado a su extensión es de un tercio del total, lo que demuestra que el ámbito moral o socioafectivo, tiene la misma importancia que el ámbito cognitivo y físico-motriz.

Además, el apartado del currículo que más presencia de valores tiene es el de Contenidos, precisamente porque cuenta con un subapartado explícitamente para ello, las Actitudes, aspecto que coincide con el currículo andaluz. Un hecho relevante es que se manifiestan incoherencias epistemológicas en cuanto que se alude a valores en los criterios de evaluación que no aparecían en los objetivos. Y, por último, enlazando con el apartado siguiente, con respecto a cómo ha de ser la intervención docente desde un punto de vista metodológico y didáctico no queda muy claro cuál es el papel que el currículo espera del profesor, dando a este respecto consignas muy vagas (Gómez, 2003; Prat y Soler, 2003).

Propuestas metodológicas para el desarrollo de valores.

En este apartado abordaremos cuál es el papel de las alternativas metodológicas en el desarrollo y adquisición de los valores, cuáles son las estrategias, técnicas y recursos utilizados de manera genérica en la acción educativa para el desarrollo de los valores y en la aplicación específica en el ámbito de la Educación Física.

En todo proceso educativo, los objetivos o intencionalidades que el profesor se plantea requieren de una puesta en práctica sistemática, consciente y consistente para que dichas intencionalidades no caigan en saco roto. En cuanto al contenido moral, la actitud es la misma; esto es, el desarrollo y la adquisición de los valores por parte de los alumnos requieren de una estrategia didáctica que utilice unas técnicas y recursos específicos adecuados para dicha promoción. De esta forma, “la transferencia de los valores educativos de la Educación Física a la personalidad no pasa de modo instantáneo, hay que programarlos, y están relacionados con la estrategia pedagógica utilizada” (Decreto 46/1993: 1949) ya que no vale sólo el establecimiento de normas o leyes para lograr una adecuada educación moral (Sánchez, 2002). Hay que orientarlas y

ponerlas en práctica, será la experiencia la que, en último término, valore en qué medida hemos asumido e interiorizado esos valores.

Con el fin de ofrecer una visión esclarecedora acerca del panorama metodológico existente sobre el tratamiento de los valores en el ámbito educativo, exponemos este resumen donde se recogen, en primer lugar, las estrategias y técnicas utilizadas de forma genérica y, en segundo lugar, las que se han aplicado al ámbito de la Educación Física y el Deporte.

Desde un punto de vista terminológico, Puig (1995) habla de finalidades de la educación moral y tipos de actividad mientras que Buxarrais (1997) nos propone estrategias y sus correspondientes técnicas. Por su parte, Martín y Puig (1998) enumeran catorce recursos, toda vez que Guitart (2002) comenta el uso de algunas actividades y técnicas. Éstos dos últimos autores no agrupan los recursos por categorías mayores que diluciden cuál es la finalidad que tratan de fomentar, sólo se limitan a determinar en qué capacidades inciden cada uno de ellos. Con el objetivo de no llevar a equívocos acerca del uso de otros conceptos utilizados en metodología, optamos por hablar de finalidades y recursos metodológicos cuando nos refiramos a estrategias y técnicas (o recursos), respectivamente.

GENERALES		
Autor	**Finalidades**	**Recursos**
Puig (1995)	Adquisición de criterios de juicio moral.	Discusión de dilemas morales, ejercicios de role-playing.
	Desarrollo de las capacidades de comprensión crítica.	Comprensión crítica, métodos socio-afectivos.
	Fomentar las disposiciones para la autoregulación.	Ejercicios de autorregulación.
	Reconocer y asimilar valores universalmente deseables e información moralmente relevante.	Ejercicios de role-model, construcción conceptual.
	Construir la identidad moral.	Clarificación de valores, ejercicios autobiográficos.

	Reconocer y valorar la pertinencia a las comunidades de convivencia.	Habilidades sociales y resolución de conflictos.
Buxarrais (1997)	Análisis y la comprensión crítica de los temas moralmente relevantes.	Construcción conceptual, comentario de texto.
	Desarrollo del juicio moral.	Discusión de dilemas morales, diagnóstico de situaciones.
	Autoconocimiento, expresión y desarrollo de la perspectiva social.	Ejercicios autoexpresivos, clarificación de valores, role-playing, role-model.
	Desarrollo de las competencias autorreguladoras.	Habilidades sociales, autorregulación y autocontrol de la conducta.
Martín y Puig (1998)	Dilemas morales, frases inacabadas, role-playing, escritura autobiográfica, ejercicios de autoestima, de autoconocimiento, de cooperación, resolución de conflictos, de cohesión del grupo, de conocimiento de los demás, para la comunicación, para la construcción conceptual, actividades de comprensión crítica, autorregulación.	
Guitart (2002)	Diálogo, dilemas morales, comprensión crítica de los conflictos reales, clarificación de valores, role-playing, comentario crítico de texto, juegos relacionales, juegos expresivos.	

Cuadro 1. Alternativas metodológicas generales para el desarrollo de los valores (estrategias, técnicas y recursos).

ESPECÍFICAS		
Prat y Soler (2003)	Role-playing, ejercicios de autoestima, de autoconocimiento, de cooperación, resolución de conflictos, de cohesión del grupo, para la comunicación, de conocimiento de los demás.	
Gutiérrez (2003)	Autoconocimiento y expresión	Clarificación de valores
	Desarrollo del juicio moral	Discusión de dilemas morales
	Desarrollo de competencias autorreguladoras	Autocontrol de la conducta
	Desarrollo de la perspectiva social y la empatía	Role-playing, role-model
	Análisis y comprensión crítica de temas moralmente relevantes	Comprensión crítica

Cuadro 2. Alternativas metodológicas específicas para el desarrollo de los valores (estrategias, técnicas y recursos).

Como bien puede observarse con respecto a los recursos específicos, estos autores extrapolan los genéricos al ámbito de la Educación Física y el Deporte, pero no parece que haya una propuesta específica para tal fin que parta de un criterio de pertinencia adecuado a las características de esta materia. En cualquier caso, todas o casi todas son susceptibles de utilizar bien en el patio bien en el aula. Por el contrario, Gairín y Roure (1996) sostienen que la mayoría de estos recursos no son aplicables a nuestro ámbito, ya que de lo que se trata en Educación Física no es de discutir sobre dilemas morales sino ponerlos en práctica. En nuestra opinión, el desarrollo y adquisición moral se basa en un proceso en espiral que requiere de tres fases (reflexión-aplicación-reflexión) por lo que se hace harto necesario una aproximación con el alumnado también de forma reflexiva, para que luego ellos lo experimenten. Todo ello con el claro objetivo de facilitar la interiorización de aquellos valores democráticos que les permitirán vivir en el respeto de sus propias creencias y la de los demás. Por lo tanto, no consideramos como excluyentes las propuestas que, desde un punto de vista genérico, se formulan. En cualquier caso, para Prat y Soler (2003) existen tres líneas para organizar las posibles estrategias a utilizar: una primera, y quizá la más importante se centraría en el lugar específico del área (patio, gimnasio, etc.); la segunda se desarrollaría en el aula (prioritariamente desde la tutoría); y una tercera que afecta a todo el centro y parte de los temas transversales como ejes vertebradores.

Intervención docente y desarrollo de valores.

Asumir que a través de los contenidos propios de la Educación Física se puede promover el desarrollo de valores, implica que debemos cuestionarnos acerca del valor de estos contenidos como factores educativos en si mismos. Ya que, como acertadamente plantea Evans (2001) *"lo que el alumno aprende del currículo escolar y*

de la educación física en particular, deriva no sólo del contenido del currículo, sino también del modo y manera en que se organiza, se imparte y se evalúa". Es decir, desde estos contenidos se puede propiciar el desarrollo de determinados valores personales y/o prosociales, pero este desarrollo será subsidiario de las intencionales educativas concretas que se proponga el profesorado en cada caso y de la estrategia metodológica que sustente su intervención docente.

Las intencionalidades educativas deben plasmarse inicialmente en los objetivos didácticos que orientan y personalizan cada unidad didáctica, tener una continuidad en el enunciado de contenidos actitudinales coherentes con los objetivos formulados y reflejarse en los criterios que orienten las actividades de evaluación. Sin embargo, no debemos olvidarnos exponer y justificar las opciones metodológicas específicas sobre las que se vehicularán finalmente el pretendido desarrollo de valores.

En este sentido, consideramos que esta concreción didáctica debe afectar a diversas dimensiones metodológicas. Entre ellas, estarían la estructura discursiva y las técnicas metodológicas específicas que se asocian al desarrollo de valores.

En cuanto a la estructura discursiva del profesorado, es ésta la que impregne o no de significación las tareas que se desarrollen, en la enseñanza de un determinado contenido, con los objetivos didácticos de partida. En este sentido, no será irrelevante el que esta interacción verbal profesor/a-alumnado se produzca de una manera unidireccional sin esperar ni considerar la respuesta verbal del alumnado, o bidireccional solicitando la implicación directa del alumnado en la construcción de su aprendizaje y la reconceptualización de sus conocimientos y actitudes.

Una estructura discursiva bidireccional implica reconocer la importancia de la actividad mental constructiva del propio alumno en la consecución de sus aprendizajes, y considerar la educación como una práctica social dotada de una función claramente

socializadora, donde la función del profesor será la de guiar y orientar la actividad mental constructiva del alumnado hacia la asimilación significativa de los contenidos y el desarrollo de determinados valores. Es decir, concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso social interactivo configurado por tres elementos que, podrían conectarse entre sí formando un triángulo. Es lo que se ha venido en llamar "triángulo interactivo" (Coll, 1996), siendo los tres vértices de ese triángulo, respectivamente el profesor, el alumno y el contenido específico del aprendizaje.

Esta interactividad se pone de manifiesto fundamentalmente a través del habla de los participantes, jugando esta un papel fundamental en los procesos de construcción social del aprendizaje. Por una parte nos permite provocar el establecimiento de vínculos entre lo que sabe el alumnado y lo que hay que aprender, así cómo promover la comprensión de la funcionalidad de lo que se aprende; y, por otra, nos permite situarnos en el proceso de andamiaje a partir de discriminar qué se dice, cuándo se dice, cómo se dice, a quién se dice. Este aspecto, es muy importante, ya que como plantea López Ros (2003) "*...nos obliga a entender el proceso de enseñanza y aprendizaje como algo dinámico e interactivo, que depende de las actuaciones mutuas e interrelacionadas del enseñante y del aprendiz durante todo el proceso*". Es decir como una actividad conjunta, donde la asignación de significados a los aprendizajes que se acometen en cada momento y el ajuste continuo de la ayuda docente en estos aprendizajes se convierte en elementos clave de la enseñanza.

En cuanto al proceso de andamiaje, mediante el cual el profesorado adapta de manera dinámica su ayuda docente a las necesidades del alumnado en la construcción de su aprendizaje, consideramos de especial relevancia el concepto de Zona de Desarrollo Próximo aportada por Vigotsky, el cual lo define como "*No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver*

independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más eficaz" (Vygotsky, 1995). En este sentido, la labor del profesorado consistirá en proponer tareas y actividades que posean un nivel de dificulta por encima de lo que los alumnos ya saben hacer, y emplear estrategias discursivas bidireccionales que comprometan la implicación del alumnado en la construcción del aprendizaje.

Con la intervención discursiva bidireccional el docente busca promover la reflexión[1] "en" y "sobre" la práctica mediante la interrogación, para propiciar la toma de conciencia tanto sobre las variables de aprendizaje sobre las que se este incidiendo, como de los aspectos formativos que se consideren oportunos (valores, actitudes, ejes transversales). De esta manera, se propiciará que el alumnado acceda a una "saber cómo" fuerte[2], es decir, aquel que permite al individuo llevar a cabo una acción, e identificar los recursos motrices que ha movilizado en su desarrollo o las consecuencias afectivas y/o sociales que ha tenido.

En cuanto al desarrollo de valores y los modelos didácticos habituales en educación física (estrategias, estilos y técnicas de enseñanza) nos mostramos críticos en cuanto a su alcance para el desarrollo de valores; compartiendo este planteamiento con todos aquellos autores que reclaman y proponen el empleo de opciones didácticas específicas para promover el desarrollo de valores a través de la Educación Física y el Deporte (Gutiérrez, 2003; Velázquez, 2002; Prat y Soler, 2003; Carranza y Mora, 2003).

Aproximación al aula.

---

[1] Esta idea la recoge también Devís (1996), en su propuestas curricular de enseñanza de los juegos deportivos, cuando citando a Elliot (1990), plantea el hacer uso de preguntas a los participantes en el juego, para conocer los procesos cognitivos de estos.

[2] Referido a la distinción que establece Arnold (1991) sobre el razonamiento práctico o saber cómo.

Sensibilizados con esta problemática, estamos llevando a cabo una investigación acerca de la integración del desarrollo de valores en los aprendizajes deportivos en el ámbito educativo. Esta investigación se está desarrollando en la etapa de educación primaria, donde se ha tomado como muestra al profesorado que impartiendo la asignatura de Educación Física participa como profesor/a colaborador/a del Plan de Prácticas de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. En este trabajo presentamos algunos de los resultados obtenidos hasta el momento de redactar esta comunicación. Exponemos a continuación la metodología que estamos empleando:

Metodología.

Problema.

La dificultad de integración del desarrollo de valores en el aprendizaje deportivo en el ámbito educativo.

Objetivos.

Conocer qué intencionalidad educativa confiere el profesorado al desarrollo de contenidos deportivos en Educación Primaria. Con este objetivo se pretende desvelar si el desarrollo de los contenidos deportivos en el ámbito educativo transciende la mera *socialización en el deporte* y asume e integra intencionalmente *la socialización a través del deporte*.

Conocer qué variables metodológicas utiliza el profesorado en el desarrollo de los contenidos deportivos. La distinta potencialidad educativa de los diversos modelos didácticos que se pueden emplear en la enseñanza del deporte, hace necesario comprobar qué opciones didácticas están siendo más usadas en este cometido, si éstas

se corresponden o no con aquellos modelos de enseñanza del deporte que promueven que el alumnado participe activamente en la construcción de su aprendizaje de una manera consciente y reflexiva; y, finalmente, si se emplean opciones metodológicas específicas para el desarrollo de valores.

Estrategia metodológica.

Abordamos este estudio desde una perspectiva interpretativa, orientada a alcanzar un mayor conocimiento y comprensión de cómo y por qué se desarrollan contenidos deportivos en la etapa de Educación Primaria. Dentro del paradigma interpretativo, nuestra investigación complementa el análisis cuantitativo-estadístico con el análisis cualitativo-interpretativo, no renunciando a transferir el conocimiento alcanzado, pero esta transferencia adquiere significación únicamente en contextos similares, como pautas orientadoras, y no como verdades universales. Para ello, se realizará un estudio de casos, por la posibilidad que nos ofrece de profundizar conjuntamente en el conocimiento de las concepciones implícitas del profesorado y en las características de las variables metodológicas que emplea en el desarrollo de los contenidos deportivos en Educación Física. Como análisis del contexto donde se llevará a cabo el estudio de casos se pasará un cuestionario de opinión al profesorado que conforma el universo de la muestra elegida.

Técnicas de recogida de datos.

Las técnicas de investigación que se están empleando, además del análisis documental de las fuentes relacionadas con el tema y de la programación didáctica empleada por el profesor son el cuestionario, el análisis del discurso docente y la entrevista.

El cuestionario.

La presencia de esta técnica de investigación en nuestra investigación, se justifica por la posibilidad que nos ofrece de acceder a las concepciones didácticas que tiene el profesorado acerca del desarrollo de los contenidos deportivos en el ámbito educativo. Este cuestionario se ha estructurado en tres apartados: a) datos personales y profesionales; b) concreción curricular de los contenidos deportivos; c) aspectos didácticos de la enseñanza del deporte. El mismo, ha sido validado a través de sucesivas correcciones de expertos y de una aplicación piloto antes de su aplicación definitiva.

El análisis del discurso docente.

Para llevar a cabo el análisis del discurso docente del profesorado del área de Educación Física en el desarrollo de contenidos deportivos, hemos concretado un sistema de categorías específico para este estudio (Jiménez, Álvarez, Gómez y Guerra 2003), Este sistema de categorías se ha elaborado desde un perspectiva deductiva, cumpliendo las condiciones de *exhaustividad* en cada uno de los ámbitos implicados, y *mutua exclusividad* dentro de cada una de las categorías (Anguera, 1993). En él se han considerado como criterios de sistematización: a) la dimensión del mensaje (socialización "en" / "a través" del deporte), según el tipo de mensaje (espontáneo / reactivo), y según el sentido del mensaje (unidireccional/bidireccional); dando lugar a 44 categorías moleculares. Antes de proceder al proceso de categorización, se ha llevado a cabo un entrenamiento de observadores, hasta alcanzar grados de acuerdo interobservadores iguales o superiores al 80%.

La entrevista.

En este estudio justificamos el empleo de la entrevista, como el medio que nos permitirá el contacto cara a cara con el profesorado que forme parte del estudio de casos. Con ello, pretendemos conocer de primera mano y comprender las concepciones que este profesorado tiene acerca de los contenidos deportivos en el ámbito educativo, las intencionalidades educativas que justifican su desarrollo y la justificación de las opciones didácticas que emplea. Así, la entrevista como técnica cualitativa se orientará "*a captar, analizar e interpretar los aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados*" (Ortí, 1986). Además nos permitirá triangular los datos obtenidos mediante el análisis documental de la programación docente, y del discurso docente.

Conclusiones.

En el momento de redactar esta comunicación, nos encontramos recogiendo el cuestionario pasado al profesorado que compone el universo estudiado (8 cuestionarios hasta el momento), hemos realizado un estudio de casos, en el cual se ha analizado la programación y desarrollo de una unidad didáctica de contenido deportivo (Floorball), y se ha entrevistado al profesor que impartió la unidad didáctica. Teniendo en cuenta la amplitud del estudio hasta este momento pasamos a exponer, a modo de epílogo, las siguientes consideraciones:

Las programaciones de las unidades didácticas de contenidos deportivos suelen recoger objetivos para el ámbito afectivo/social (100% de los encuestados), aunque estos objetivos no mantienen una coherencia con los contenidos de actitudinales enunciados (el 90% dice recogerlos en las programaciones) ni con lo que se evalúa (Jiménez, Álvarez, Gómez y Guerra, 2003). Además, mientras el 50% responde dedicarle mucha atención a los contenidos actitudinales, el otro 50% comenta prestarle

bastante atención, si bien es cierto que el total de mensajes referidos al contenido moral apenas llega a un 24% (Jiménez, Álvarez, Gómez y Guerra, 2003). Estos aspectos que se contradicen entre sí están, no obstante, de acuerdo con los planteamientos curriculares. Así, el decreto dedica un tercio de su contenido al ámbito moral, lo que explica la importancia otorgada a éste por el decreto (Gómez, 2003). En este sentido, estas incoherencias (la falta de continuidad didáctica entre los objetivos planteados, los contenidos programados y la evaluación de los mismos en las unidades didácticas) limitarán el posible desarrollo de valores en estas unidades didácticas. Hecho que constatan Tinajas, Tinajas y Abrontes (1995) cuando aluden a que los contenidos en actitudes y valores siempre han sido infravalorados con respecto al rendimiento en las planificaciones, si bien es cierto que existen problemas para valorar objetivamente la actitud positiva del alumnado, su interés y la participación (ésta última plantea menos problemas). En esta dirección, Gutiérrez (1995) plantea que esta circunstancia se deba a la dispersión de enfoques de la Educación Física.

Las opciones didácticas empleadas (estudio de casos), y las expuestas en el cuestionario, no dan cabida a las propuestas específicas, que para el desarrollo de valores, recomiendan los autores que han analizado este aspecto didáctico tal y como plantean Puig (1995), Buxarrais (1997), Guitart (2002), Velázquez (2002), Gutiérrez (2003), Prat y Soler (2003) y Carranza y Mora (2003).

La atención que dice dedicar el profesorado al desarrollo de valores (62’5% de los encuestados), no se corresponde con los resultados obtenidos en el estudio de casos, donde la dimensión socialización “en” el deporte acapara la mayoría de los mensaje que emite el profesor (76%) frente a los mensajes con intencionalidad socio/afectiva (24%).

La frecuencia de intervenciones verbales de carácter bidireccional que afirma emplear el profesorado (el 75% responde dedicar bastante atención a emitir mensajes de carácter espontáneo bidireccional, mientras que el 87’5% confiesa la misma atención con respecto a los mensajes reactivos bidireccionales), no se corresponde con los resultados obtenidos en el estudio de casos (96% unidireccionales, frente al 4% de bidireccionales). Como queda reflejado en esos resultados la estrategia discursiva que se emplea en el desarrollo de los contenidos deportivos no favorece la construcción social del conocimiento ni el desarrollo de valores. Ya que, como acertadamente plantean Coll y Onrubia (2001) en el alumno el proceso de construcción de sistemas de significados compartidos depende en gran medida de las estrategias discursivas y de los mecanismos semióticos que el profesor pueda emplear a propósito de los contenidos de enseñanza y aprendizaje.

La discusión en torno a los valores transmitidos por el profesorado es igualmente considerada por el currículo al darle un tratamiento equiparable a otros ámbitos como el cognitivo o el socio/afectivo. Además, en cuanto a la presencia de los valores en el currículo son tolerancia e integración (ambos 21%), participación (17%) y cooperación (13%) los que más presencia tienen (Gómez, 2003). Al comparar estos datos con los obtenidos en los cuestionarios, encontramos que la atención dedicada por los profesores a estos valores es la siguiente: tolerancia (62’5% presta mucha atención), integración (50% presta mucha atención), participación (62’5% presta mucha atención) y cooperación (87’5% presta mucha atención). Estos resultados se contradicen con lo observado en el estudio de caso en el que hallamos que el total de mensajes referidos a cada uno de los valores especificados es: tolerancia e integración (menos de 1%), participación y cooperación (ambos con un 2%).

Las consideraciones anteriores, ponen de manifiesto que el actual enfoque didáctico que se le da al desarrollo de los contenidos deportivos no favorece la integración del desarrollo de valores en el aprendizaje deportivo. Ante esta situación es necesario reflexionar acerca de la intervención docente que realzamos y complementar nuestros modelos didácticos con técnicas metodológicas específicas para el desarrollo de valores, con el objeto de aproximar el quehacer docente a las expectativas formativas que lo justifican. Ya que atender a la formación moral del discente no responde a un capricho pedagógico, sino a la consecuencia de asumir una filosofía educativa que atienda y entienda al alumno como una persona en su globalidad.

Bibliografía.

Anguera, M.T. (Ed.) (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. (2 vols). Barcelona: PPU.

Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículo*. Madrid. MEC-Morata.

Buxarrais, M. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Carranza, M. y Mora, J. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva metodológica. *Anuario de Psicología*, *69*, 153- 178.

Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. Revista *Investigación en el aula*, *42*, 21-31.

Decreto 56/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para Canarias.

Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

Evans, J. (2001). La investigación en la educación física: en busca de comprensión y calidad en la enseñanza. En J. Devís (Coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 111-122). Alcoy: Marfil.

Gairín, J. y Roure, M. (1996). *La situación de la enseñanza de la Educación Física en las enseñanzas medias.* Madrid: Centro de investigación y documentación educativa.

Gómez, A. (2003). Educación Física y Valores: análisis de la presencia de valores en el Currículo de Educación Física para la etapa de Primaria en la Comunidad Canaria. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"* (CD). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias. Puerto de la Cruz. Tenerife, 18-20 de septiembre.

Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.

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 la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

Jiménez, F., Álvarez, A., Gómez, A., y Guerra, G. (2003). Iniciación deportiva y socialización: análisis del discurso docente. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"* (CD). Santa

Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias. Puerto de la Cruz. Tenerife, 18-20 de septiembre.

López Ros, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: la interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte. En F.J. Castejón, F.J. Giménez Fuentes-Guerra, F. Jiménez Jiménez y V. López Ros (Coord.), *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp.111-140). Sevilla: Wanceulen.

Martín, X. y Puig, J. M. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.

Martínez, J. y Rivera, E. (2000). *Evaluación del papel de la dirección en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centros*. Madrid: Secretaría General Técnica. M.E.C.D.

Ortí, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. En A. Ferrando y F. Ibáñez (Eds.), *El análisis de la realidad social,. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 153-187). Madrid: Alianza Universidad.

Pavesio, M. y Rivera, E. (2001). La presencia de valores en el currículum andaluz para la educación física de primaria. En A. Díaz y E. Segarra (Coord.), *Actas del 2º congreso internacional de educación física y diversidad.* Murcia, 1-4 de marzo.

Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.

Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: I.C.E.

Sánchez, J. (2002). La Educación Psicomotriz en el contexto de las Ciencias de la Educación. En M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez y A. Vega (Coord.), *La*

Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Málaga: Aljibe.

Tinajas, A., Tinajas, J. y Abrontes, I. (1995). Rendiment i discriminació en Educació Física. *Apunts*, *39*, 121-127.

Velázquez Buendia, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem*, *7*, 7-20.

Vigotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ª ed.). Barcelona: Crítica.