



**UNIVERSIDAD
ANDRÉS BELLO**

UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO

Facultad de Educación

Carrera de Educación Física

**ACTITUDES DE LOS ALUMNOS EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA
VOZ DE SUS DOCENTES**

Tesis de Grado para optar al Título de Profesor de Educación Física para la Educación General Básica y al Grado académico de Licenciado en Educación

Autores: Iván Henríquez Vera, Ignacio Pinto Jeria, Joaquín Sotomayor Díaz,
Leonardo Subicueta Maturana

Profesor Guía: Dr. Rodrigo Soto Lagos

Viña del Mar, 2021

Agradecimientos

En primer lugar, manifestamos nuestros agradecimientos a todos quienes nos apoyaron durante este proceso profesional, especialmente la ayuda de nuestras familias, quienes con su esfuerzo y apoyo incondicional han permitido que hoy estemos en esta etapa de nuestras vidas. A nuestros amigos y cercanos quienes nos brindaron su soporte y palabras de motivación durante este tiempo.

En segundo lugar, agradecemos cordialmente a nuestro profesor guía, Rodrigo Soto Lagos, quien nos apoyó y guió mediante su experiencia y nos dio la posibilidad de trabajar junto a él en el proyecto FONDECYT. Al profesor y excompañero Matías Jiménez quien nos orientó con sus consejos y experiencias en este proceso.

En tercer lugar, agradecemos a los profesores entrevistados por su participación en la recolección de datos ya que sin estos el proyecto no podría haberse llevado a cabo y por darnos consejos derivados de su experiencia profesional lo que nutrió nuestra preparación de vida profesional.

Finalmente, agradecemos el trabajo, esfuerzo y dedicación de cada uno de los integrantes de este grupo, reconociendo el empeño y responsabilidad puesto en cada minuto para lograr este resultado final.

Tabla de contenidos

1. Resumen	5
2. Palabras claves	5
3. Abstract	6
4. Keywords	6
5. Introducción	7
5.1 Justificación	9
6. Marco Teórico	11
6.1 Educación Física como concepto	11
6.2 Métodos o Estilos de enseñanza: concepto	14
6.2.1 Tipos de estilos de enseñanza	16
6.2.2 Uso de los estilos de enseñanza en Educación Física	19
6.3 Actitud: concepto	20
6.3.1 Actitudes y Percepción	21
6.3.2 Factores determinantes de la percepción	22
6.4 Motivación y participación de los estudiantes	23
6.4.1 Clima motivacional en la Educación Física	23
6.5 La investigación del pensamiento del alumnado en Educación Física	23
7. Pregunta de Investigación	26
8. Objetivos	27
8.1 Objetivo general	27
8.2 Objetivos específicos	27
9. Metodología	27
9.1 Diseño y enfoque	27
9.2 Instrumento	29
9.3 Análisis de datos	30
10. Resultados	32
10.1 Métodos de enseñanza	33
10.2 Características docentes	44
10.3 Organización de la EFI	53
11. Discusión	55
12. Conclusión	60

13. Limitantes	63
14. Referencias	64

Índice de tablas

Tabla 1	29
Tabla 2	32

1. Resumen

Las actitudes de los estudiantes en la clase de Educación Física es un tema que ha sido investigado con cierta amplitud en los últimos años. Sin embargo, la voz de los estudiantes en relación con estas actitudes ha sido escasamente explorado en el campo. Este estudio tuvo como objetivo principal conocer las actitudes y pensamientos de los escolares según sus profesores de Educación Física de distintos establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, Chile. Se realizó un estudio de tipo cualitativo, exploratorio y descriptivo debido a que en Chile son escasos los trabajos que abordan esta temática, no existiendo ninguno en la región de Valparaíso. Para identificar estos aspectos se realizaron entrevistas virtuales semi estructuradas a docentes que se desempeñan en el contexto público y privado. El método de análisis ocupado se basa en la Teoría Fundamentada, donde se identificaron, clasificaron, separaron y relacionaron los distintos códigos derivados de una categoría general. Los resultados de la investigación indican que los aspectos que afectan en las actitudes de los estudiantes son: los métodos de enseñanza, las características del docente y la organización de la Educación Física. Además, las diferencias entre establecimientos públicos y privados tienen relación con la oportunidad que tienen estos últimos para generar mejores actitudes, siendo las horas curriculares la diferencia más importante. Finalmente, a partir de las entrevistas, se concluyó que, existen ciertos aspectos del docente que influyen favorable o desfavorablemente en las actitudes de los alumnos, dentro de los cuales se encontraron diferencias o similitudes dependiendo del género de los alumnos y del tipo de establecimiento educativo.

2. Palabras claves

Actitudes, percepción, estudiantes, Educación Física.

3. Abstract

The attitudes of students in Physical Education class is a topic that has been investigated to some extent in recent years. However, the voice of students in relation to these attitudes has been little explored in the field. The main objective of this study was to know the attitudes and thoughts of schoolchildren according to their Physical Education teachers from different educational establishments in the Valparaíso region, Chile. A qualitative, exploratory and descriptive study was carried out due to the fact that in Chile there are few works that address this issue, and none exist in the Valparaíso region. To identify these aspects, semi-structured virtual interviews were conducted with teachers who work in the public and private context. The busy analysis method is based on Grounded Theory, where the different codes derived from a general category were identified, classified, separated and related. The results of the investigation indicate that the aspects that affect the attitudes of the students are: teaching methods, the characteristics of the teacher and the organization of Physical Education. Furthermore, the differences between public and private establishments are related to the opportunity that the latter have to generate better attitudes, with the curricular hours being the most important difference. Finally, from the interviews, it was concluded that there are certain aspects of the teacher that have a favorable or unfavorable influence on the attitudes of the students, among which differences or similarities were found depending on the gender of the students and the type of educational establishment.

4. Keywords

Attitudes, perception, students, Physical Education

5. Introducción

En la actualidad el Estado de Chile se ha propuesto a través de la Política Nacional de Actividad Física y Deporte (Ministerio del Deporte [MINDEP], 2016, p. 111) “*promover el desarrollo integral, individual y comunitario de la población, a través de la práctica sistemática de la actividad física y el deporte*”, otorgando una misión importante para que todos los involucrados en esta materia puedan aportar con sus acciones para cumplirla.

Es en este sentido que las clases de Educación Física (EF) juegan un rol fundamental en la promoción de un estilo de vida activo y saludable. El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) declara que la EF debe encargarse de:

La práctica regular de actividad física a través de la cual se desarrollará habilidades motrices y actitudes proclives al juego limpio, el liderazgo y el autocuidado, dándoles a los estudiantes la posibilidad de adquirir un estilo de vida activo y saludable, asociado a múltiples beneficios individuales y sociales. (MINEDUC, 2020)

Dentro de este marco, el Ministerio transfiere a la Educación Física el rol de promotor de la actividad física, vida activa y generadora de hábitos saludables y seguros, todos ellos declarados a través de los planes y programas curriculares específicos del área.

Los profesores que dictan esta asignatura, al ser quienes llevan a cabo el currículum y objetivos de la materia, son declarados responsables de generar experiencias gratificantes para el alumnado (Centers for Disease Control and Prevention, 2010). En concreto, el Secretario Ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación en 2016, Carlos Henríquez, señaló que es necesario que los profesores promuevan y estimulen los hábitos saludables y que generen las actividades adecuadas para generar una vida activa en los alumnos. Además, indicó que los directores de establecimientos debieran facilitarles esta labor a los profesores y que la familia también sigue siendo promotor de cambios (Revista de Educación, 2016).

Siguiendo este foco, Gutiérrez, et al. (2007) afirman que la labor de los y las profesoras realizada a través de las clases, sus decisiones, acciones y comportamientos, desarrollaran no solo aspectos académicos, sino que también los actitudinales. A través de esta experiencia el alumno valorará y percibirá al profesor y la asignatura de una forma u otra.

El rol que el profesor de Educación Física asuma y sus diferentes formas de influir en los componentes actitudinales del alumno, serán de carácter primordial para generar hábitos de vida activa y saludable (Cárcamo, 2012). Por lo anterior, y basados en múltiples estudios, principalmente de Gutiérrez, et al. (2007); Cárcamo (2012); y Gálvez et al. (2016), conocer los aspectos que influyen en las actitudes y pensamientos de los alumnos podría ayudar a perfeccionar la formación y los perfiles de los profesores que puedan generar hábitos de vida activa y saludable en los alumnos desde la etapa escolar y para toda la vida.

Con respecto al problema de investigación, este se encuentra en la escasa información existente sobre el conocimiento del pensamiento y actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y el profesor. A partir de nuestra revisión bibliográfica, se pudo llegar a la conclusión de que los autores con estudios más relevantes y mayormente citados, promueven que se sigan realizando investigaciones de este tipo debido a la importancia de identificar aspectos que puedan generar mayor adherencia y hábitos de vida activa y saludable en los alumnos. Además, Gálvez et al. (2016) señala que se necesitan más investigaciones de este tipo en Chile, donde sólo existe un estudio de Cárcamo (2012) y otro del propio autor antes mencionado. En relación con el enfoque epistemológico, las investigaciones que se han realizado han optado en su gran mayoría por estudios cuantitativos, siendo necesario aportes de tipo cualitativo producto de los objetivos de esta investigación, de tal forma que se pueda recabar la mayor cantidad de información respecto al fenómeno estudiado.

Debido a lo anteriormente descrito, esta investigación busca conocer y analizar la influencia de las características de los profesores sobre las actitudes y pensamientos de los estudiantes en la clase de Educación Física.

5.1 Justificación

La actualización del profesor es una característica muy importante para que esté preparado y en congruencia con el contexto sociocultural, de tal modo que pueda estar informado de los cambios y necesidades que la comunidad educativa necesita (Rodríguez, 2017). Con relación a ello, los futuros docentes y profesores de EFI, deberían tener en cuenta la situación de salud actual del país y de los estudiantes, ya que a partir de esta información se puede ayudar a cumplir con las propuestas y objetivos que en materia de actividad física y vida saludable se requieren. Los últimos datos publicados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (Ministerio de Salud, 2019) muestran que el 74% de la población adulta en Chile sufren sobrepeso u obesidad. Esto sitúa a Chile en el país de la OCDE con más alta tasa de obesidad y sobrepeso, por encima de México (72,5%) y Estados Unidos (71%).

Además, según la OCDE, Chile figura como el tercer país que ha presentado un mayor incremento de la obesidad entre los jóvenes de 5 a 19 años. También, el primer Atlas Mundial de la Obesidad Infantil, realizado por la Federación Mundial de Obesidad (WOF, 2019) predice que en 2030 más de 774 mil menores de 19 años serán obesos en Chile. Un estudio más profundo en relación a niveles de actividad física infantil de personas entre 5 a 17 años de edad desarrollado por académicos de la Universidad de La Frontera en conjunto con la organización internacional Active Healthy Kids Global Alliance (AHKGA, 2018), mostró que Chile apenas obtiene nota 3,0 en un rango de 1 a 7 en actividad física en niños y adolescentes. La calificación se sitúa muy por debajo del promedio internacional (4,0). Además, el país se coloca en la penúltima posición entre los 49 países evaluados y sus datos evidencian que en Chile apenas 1 de cada cinco niños y niñas de 9 a 11 años es físicamente activo. Del total, sólo entre el 14% y el 26% reporta que participa en alguna actividad deportiva. Entre el 12,8 - 33% participa 3 o más veces por semana en Educación Física y sólo 1 de 4 reporta un refuerzo positivo en el entorno escolar para ser físicamente activo. Este mismo reporte indica que se deben mejorar los porcentajes de inactividad física y buscar propuestas que vayan en la búsqueda de la consecución de este fin.

En base a lo anterior, y considerando que la Educación Física tiene dentro de sus objetivos generar hábitos de vida activa y saludable, toma gran importancia investigar sobre todos los aspectos que pueden ayudar a generar este cambio. Con relación a la clase, Bräutigam (1999) indica que el contacto diario de los alumnos con los profesores los transforma en expertos para poder valorar al profesorado. Por lo tanto, y según las conclusiones de Siedentop y Tannehill (2000); Gutiérrez y Pilsa (2006); y Zeng et al. (2011), el conocimiento del pensamiento y actitudes de los alumnos hacia la EFI por parte del profesor/a puede aportar una importante herramienta para mejorar su ambiente diario de trabajo y favorecer el desarrollo de actitudes que pueden ejercer mayor influencia hacia la Educación Física y que los niños y adolescentes adopten y mantengan un estilo de vida activo cuando tengan la libertad de elegirlo y así cumplir con uno de los principales objetivos de esta asignatura, que es lograr la adherencia a la práctica frecuente de actividad física.

Autores como Ryan, et al. (2003), Gutiérrez y Pilsa (2006), Cárcamo (2012), Gálvez, et al. (2016), entre otros; han considerado que aún se necesita seguir investigando las actitudes de los alumnos hacia las clases de EFI y sus profesores, e incluso pudiendo considerar la percepción de los padres y de la sociedad en general. Ante esto Gutiérrez, et al. (2007, p. 42) afirman que:

Esto no significa que haya que formar profesores al capricho y demanda de los alumnos, pero sí parece quedar claro que su opinión, su valoración, tanto de la EF como de los profesores y profesoras que la imparten, proporciona importantes indicadores que no deberían ser ignorados.

De esta manera, a partir de los escritos que ya han considerado la perspectiva de los alumnos, se han logrado obtener resultados interesantes que han sido útiles para los investigadores y que los han conducido a seguir adentrándose en el tema.

A pesar de los trabajos antes mencionados y debido el escaso número de investigaciones sobre las actitudes de los alumnos (en etapa escolar) hacia la EFI y sus profesores en el contexto educativo chileno y a la necesidad de seguir aportando en esta materia en el país ocupando distintos cursos y en diferentes

regiones de Chile (Gálvez et al., 2016), hemos decidido realizar este estudio en nuestro contexto más cercano y además aplicando un enfoque cualitativo, optando por plantear preguntas abiertas que otorguen libertad de respuestas a los profesores para expresar por sí mismos las actitudes de sus estudiantes. Para finalizar, hemos decidido aplicar el estudio a docentes de séptimo y octavo básico debido a que en este rango de edades (11-14 años) los alumnos coinciden con el inicio de la adolescencia, adquieren capacidad de pensar de manera abstracta, utilizando su mente para formar, conectar y fundamentar ideas. Esta etapa es definida por Inhelder y Piaget (1958) como la etapa de las “Operaciones Formales” conocida como la del “niño reflexivo” que comienza desde los 11-12 años en adelante, siendo el individuo capaz de usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

6. Marco Teórico

A continuación, se presenta el concepto entendido como Educación Física desde que comenzó a enseñarse en Chile, pasando por varios procesos de cambio y teniendo grandes influencias de escuelas extranjeras hasta lo que es hoy enmarcándose en una formación integral de los alumnos. En segundo lugar, se encuentran los métodos de enseñanza para los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo los estilos que más han sido utilizados en la Educación Física por los profesores. En tercer lugar, se definen los conceptos de actitudes y percepciones, aspectos fundamentales en la línea investigativa. En cuarto lugar, una referencia hacia la motivación en la clase de EFI, uno de los aspectos que más influye en las actitudes de los alumnos. Finalmente, una breve referencia de los estudios más destacados en esta materia junto con un breve resumen de los resultados más interesantes que se han obtenido.

6.1 Educación Física como concepto

El diccionario de la Real Academia de la Lengua define la Educación Física (EFI) como: *“Conjunto de disciplinas y ejercicios encaminados a lograr el desarrollo y perfección corporales”* (RAE, 2020). La Educación Física no solo puede ser considerada exclusivamente para la escolaridad, sino que abarca todo un proceso

evolutivo, en concordancia con el desarrollo integral del ser humano y la maduración a lo largo de toda la vida del hombre. Parlebas (1996, p. 31) determina los campos de intervención de la Educación Física en algunos sectores tipificados: *“la escuela y la educación, el deporte de competición, el inmenso campo del deporte de ocio y, finalmente, el campo de los disminuidos y la reeducación”*.

En lo que concierne a una definición de la asignatura, el profesor José María Cagigal (1981, p. 28) define la Educación Física como *“la ciencia cuyo cometido es el hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud”*. Parlebas (1996, p. 34) complementa esta idea al afirmar que:

La noción de movimiento reduce la acción física a las características de desplazamiento de la máquina biológica e hiper valora de modo abusivo la descripción técnica. Por el contrario, el concepto de conducta motriz coloca en el centro de la escena al individuo en acción y a las modalidades motrices de expresión de su personalidad.

Ambos autores, destacados por sus aportes a la Educación y el área de la EFI, resaltan la importancia de la acción como el desarrollo que se produce en el individuo a niveles psicosociales y que la manera de entender los efectos de la EFI cambiará según el contexto histórico. Debemos entender también que estos conceptos expresados por los autores mencionados estaban sujetos a las necesidades y avances científicos de la época, ampliándose la perspectiva de la definición al avanzar los años.

En Chile, el MINEDUC (2020), declara que la EFI debe encargarse de:

La práctica regular de actividad física a través de la cual se desarrollará habilidades motrices y actitudes proclives al juego limpio, el liderazgo y el autocuidado, dándoles a los estudiantes la posibilidad de adquirir un estilo de vida activo y saludable, asociado a múltiples beneficios individuales y sociales.

A partir de esto, uno de sus focos principales *“está relacionado con la reproducción de ciertos gestos motores considerados importantes. Esta función reproductora está caracterizada por un activismo dirigido hacia la consecución de un movimiento eficaz”* (Moreno, et al., 2014, p. 419). De esta forma, a medida que el estudiante avanza en su progreso curricular irá descubriendo y experimentando acciones cada vez más complejas para conocer sus posibilidades de movimiento.

Históricamente la Educación Física escolar, ha utilizado un discurso cercano al de las Ciencias Naturales, lo que Martínez y Gómez (2009, pp. 64-65) definen como *“un discurso de control del cuerpo, de construcción del cuerpo saludable y productivo, entrenable (pasible de ser entrenado), capaz de grandes y bellos desempeños motores”*. Hoy la asignatura es considerada un área más del sistema educativo, que tiene un rol fundamental para la promoción de la actividad física y hábitos saludables. El currículum educativo en Chile considera desde la identificación corporal, el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices, las habilidades motrices, la condición física, la expresión corporal, el juego y la iniciación deportiva hasta la higiene, la seguridad, el juego limpio y los valores.

De esta manera, la Educación Física en Chile pasó por varios procesos de cambios, afectados principalmente por los sucesos sociales que marcaron cada época.

Los ejes de los contenidos curriculares han pasado del militarismo del siglo XIX, al desarrollo de la moral, la aptitud física y la higiene (mediados del siglo XX), hasta posicionarse actualmente en el desarrollo de las capacidades físicas, la adquisición de hábitos, el fomento de valores y la comprensión de la actividad física y el deporte en beneficio del individuo y de la sociedad. (Cornejo, et al., 2011, p. 1)

Actualmente la Educación Física es dirigida por el MINEDUC y trabaja en conjunto con el Instituto Nacional de Deportes (IND) y con el Ministerio de Salud, buscando entregar una formación integral que desarrolle a los estudiantes en sus aspectos físicos, psíquicos, cognitivos y sociales, asumiendo un rol fundamental para la situación actual del país y generar hábitos de vida activa y saludable que

transformen, eduquen y reeduquen a la población tanto escolar como a la sociedad en general.

6.2 Métodos o Estilos de enseñanza: concepto

Etimológicamente proviene del griego “methodos”, término a su vez formado por “meta” (a lo largo) y “odos” (camino). En definitiva, los métodos “*son caminos que nos llevan a conseguir algo que nos hemos propuesto, es decir, los objetivos*” (Rando, 2010, p.1). Ahora bien, distintos autores no llegan a un consenso de lo que es el método, en referencia a esto, Gimeno (1981) dice que este es uno de los términos más confusos y polivalentes en su significado. No obstante, Rando (2010) afirma que podemos entenderlo desde la didáctica como un sinónimo de todo lo que dirige y guía el aprendizaje. A partir de ello es necesario conocer los conceptos que se asocian al método, unificados en una reunión hecha en Madrid, comandada por Delgado Noguera, la cual se materializó en un artículo publicado, seleccionado y definiendo de forma clara los términos que debemos utilizar, sintetizados por Rando (2010) como:

- *Interacción didáctica: Comunicaciones entre profesor y alumno y viceversa. Dentro de ellos tenemos:*
- *Técnica de enseñanza: Comunicación de tipo técnico. Forma de dar la información, presentar las tareas y aquellas reacciones del profesor a la actuación y ejecución de los alumnos (feedback).*
- *Interacción de organización y control: Información del profesor al alumno y del alumno al alumno, sobre su organización y ubicación en el espacio.*
- *Interacción socio – afectiva: Comunicación de tipo no técnico. Ej.: ¿Cómo te quedasteis el otro día?*
- *Estrategia en la práctica: Se utiliza este término para especificar aún más el anterior usado de estrategia de enseñanza, algo más ambiguo. Lo define como la manera en que el maestro aborda el aprendizaje desde el punto de vista de la progresión a seguir (global o analítica).*
- *Recurso didáctico: Modo particular de abordar un momento determinado de la enseñanza, que afecta a la comunicación o uso no habitual del material.*

- *Estilo de enseñanza: Engloba a todos los anteriores. Lo define como forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso de enseñanza/aprendizaje y que se manifiesta a través de la presentación de la materia por parte del maestro/a, en la forma de corregir, así como en las formas de organizar la clase y de relacionarse con el alumnado. Dependiendo del estilo utilizado, adoptaremos de manera diferente los aspectos anteriores.*
- *Intervención didáctica: Viene a sustituir el término menos técnico metodología y se refiere a todas las acciones que el maestro realiza en el proceso de enseñanza/aprendizaje.*

Fuente: Rando (2010, p.1)

Como podemos apreciar es el concepto de estilo de enseñanza el que engloba a los demás términos, por lo que nos referiremos a él considerando todo ello en esta investigación. Por su lado, Rendón (2010, p. 7) define los estilos de enseñanza como:

Modos, formas, adopciones o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico que se manifiestan en actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos, actividades que se ponen en juego en la praxis docente en función de aspectos como: ambiente de aula, relación, interacción, socialización y orientación de los estudiantes; organización, preparación o planificación de la actividad académica; presentación de la información, métodos de enseñanza, dirección, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, dirección de las tareas y evaluación. Estos son producto de supuestos, principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes a las prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos conscientes.

Una definición muy completa y que confirma la idea que otros autores planteaban hace ya varios años atrás. Por ejemplo, Mosston y Ashworth, (2008) se refieren al concepto como una herramienta con la cual el profesor/a puede brindar variadas situaciones de enseñanza para lograr el desarrollo de sus alumnos. El

profesor por lo tanto es el encargado de garantizar el aprendizaje de los estudiantes y es el protagonista de impartir los contenidos a través de un estilo de enseñanza. Además, Fernández (2016, p. 29-30) señaló que:

El profesor no sólo debe utilizar todos los estilos de enseñanza, sino que tiene que ser capaz de combinarlos o crear estilos nuevos, sabiendo que no hay ningún estilo de enseñanza mejor que otro y que su aplicación depende de los alumnos y del contexto.

Por lo que su estilo variará según el grupo curso al cual realice la clase pero siempre debe ser consciente y estar preparado para utilizar cualquiera de estos según sea conveniente y mejor para el aprendizaje de los estudiantes.

6.2.1 Tipos de estilos de enseñanza

Respecto a los tipos de estilos de enseñanza existen numerosas investigaciones a nivel internacional que pretenden profundizar y analizar acerca de cuál es su influencia y utilización en las clases de Educación Física. Desde una perspectiva pedagógica más general existe una gran variedad de estilos de enseñanza, todos de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández y Espada, 2017) los cuales pueden ser usados por los docentes en distintos contextos.

A partir de las distintas definiciones de los autores, abarcar la gran cantidad de estrategias didácticas es demasiado extenso, es por esto que a continuación presentamos una clasificación atendiendo al método como: Técnica de Enseñanza, como Estilo de Enseñanza y como Estrategia en la Práctica, basándonos en lo descrito por Rando (2010).

Estilos de enseñanza en Educación Física

Los estilos de enseñanza no se dan de forma pura en su aplicación real, por lo que se tiende a agrupar los estilos de enseñanza en categorías más amplias con características comunes. Por este motivo y basados en la clasificación de Delgado (1992) citado por Rando (2010. p.1), se señalan los siguientes:

- *Estilos tradicionales: Son aquellos que se caracterizan por el máximo control del profesor sobre las decisiones que afectan al proceso de enseñanza aprendizaje.*
- *Mando directo: Fundamentado en el orden y estilo de la gimnasia tradicional. El maestro determina la actividad a realizar, con unas normas que fijan la calidad/exactitud del ejercicio (modelo), manteniendo una organización fija y teniendo el profesor una posición externa.*
- *Modificación mando directo: Ejecución de la tarea al ritmo más apropiado a sus características, ubicación menos rígida y comunicación más directa con el docente.*
- *Asignación de tareas: Después de la explicación y/o demostración de la tarea se produce una dispersión de los alumnos que comienzan a trabajar a su propio ritmo. El alumno se hace más responsable de su actuación y puede adaptar la tarea a sus posibilidades. El profesor se ve liberado de dirigir la acción y puede utilizar más tiempo en retroalimentaciones.*
- *Estilos individualizadores: Son aquellos que se caracterizan por atender fundamentalmente las diferencias respecto a capacidades, ritmos de aprendizaje e intereses.*
- *Trabajo por grupos de nivel: Se parte de un diagnóstico previo. Establecer cuantos niveles desee, formando un grupo para cada nivel. Se tratará el mismo contenido, pero en diferentes escalones, siendo la información inicial diferente en cada grupo.*
- *Trabajo por grupos de intereses: Similar a la anterior, pero esta vez los grupos se dividirán en función de sus gustos, debiendo nosotros de dar a elegir entre contenidos que consigan el objetivo que pretendemos.*
- *Enseñanza modular: Igual que la individualización por intereses, pero será necesario que haya dos profesores, cada uno dirigirá a un grupo.*
- *Programas individuales: El alumno va con libertad para seleccionar el lugar donde realizará las tareas programadas (la cual vendrá descrita en una hoja de tareas, con gráfico). El alumno deberá leer, realizar y anotar en su ficha.*
- *Enseñanza programada: Se utiliza para aspectos teóricos, con la ayuda de la informática y se basa en la comprobación inmediata de las respuestas dadas.*

- *Estilos participativos.* Son aquellos cuyo objetivo fundamental es que el alumno se involucre en el proceso de aprendizaje, buscando que observen a sus compañeros, les proporcionen feedback, los tutelen de alguna manera.
- *Enseñanza recíproca:* Alumnos por parejas, uno será el ejecutante y el otro el observador (luego cambiar). El observador tendrá una hoja de observación para anotar si están presentes o no en las ejecuciones los puntos clave que destaca el profesor. El conocimiento de resultados se lo dará el observador al ejecutante, mientras el profesor sólo se comunicará con el observador.
- *Grupos reducidos:* Igual que el anterior, pero los grupos los forman mayor número de alumnos, de cuatro a seis, que asumirán diferentes roles: ejecutante, ayudante, observador.
- *Microenseñanza:* Una serie de alumnos asumirá el rol de alumnos/as maestros/as. Después de una información a modo de introducción del maestro, es el alumno quien dará toda la información a los compañeros, pudiendo comunicarse el maestro sólo con los alumnos/as maestros/as.
- *Estilos socializadores:* Es importante señalar que no existen estilos de enseñanza socializadores sino técnicas de socialización, cuya principal aplicación se centra en objetivos sociales y en los contenidos conceptuales y actitudinales. Algunas técnicas son: juego de roles, torbellino de ideas.
- *Estilos cognitivos:* Son aquellos que intentan estimular un aprendizaje activo y significativo a través de la indagación y la experimentación motriz, lo que traslada la toma de decisiones al alumno.
- *Descubrimiento guiado:* Se fundamenta en una búsqueda de carácter cognitivo, siendo la mayoría de las soluciones aportadas de forma verbal. Se plantean preguntas cuya única respuesta válida (planteamiento convergente) constituyen los pasos de la progresión y éstos serán puestos en práctica de una manera motriz por los alumnos.
- *Resolución de problemas:* La búsqueda será motriz. El profesor hace una pregunta general, la cual tiene varias soluciones válidas (planteamiento divergente). Será conveniente una puesta en común con todas las soluciones aportadas y pasar a su ejecución en situaciones de juego.

- *Estilos creativos: En esta categoría se recogen los estilos que dejan libertad para la creación motriz. El profesor propondrá temas generales que orientarán globalmente el trabajo y el alumnado plantea los problemas a resolver.*

Fuente: Rando (2010, p.1)

6.2.2 Uso de los estilos de enseñanza en Educación Física

Para referirse al uso de estos estilos en la Educación Física, Rando (2010, p.1) habla sobre este concepto y explica que;

No existe un método universal o un estilo de enseñanza ideal, tampoco una jerarquía, sino objetivos y efectos diferentes para cualquier momento y contexto, en una clase de Educación Física pueden darse varios estilos al mismo tiempo. El estilo que el profesor decida usar dependerá de las características de los estudiantes, los materiales, espacio, objetivos y contenidos que se quieran ocupar”. En base a lo explicado anteriormente, este mismo autor menciona que “lo importante es el conocimiento del profesor de toda esta serie de recursos para poder utilizarlos correctamente y lograr un rendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Considerando esto, cada docente debe adaptarse a los diversos contextos de la clase, asumiendo el rol de guía en el aprendizaje y entendiendo que cada estudiante es único. Es así como el profesor de EFI deberá emplear los métodos o estrategias de aprendizajes dependiendo de los diversos factores mencionados anteriormente por el autor.

También, Fernández y Espada (2017, p. 70), realizando un análisis bibliográfico revisaron los estilos más usados por los profesores de Educación Física y concluyeron que *“los estilos de enseñanza más aplicados a la hora de llevar a cabo las diferentes actividades en las clases de Educación Física son los estilos de mando directo y el estilo de práctica”*. Además, con respecto a los estilos de mando directo y asignación de tareas señalan que:

Son los que más influyen tanto en el rendimiento como en la retención de contenidos de los alumnos. Por otro lado, son los estilos de descubrimiento guiado, enseñanza recíproca, programas individuales y autoevaluación los que influyen principalmente en el ambiente de clase, a nivel afectivo y cognitivo, y en la motivación de los alumnos, y por lo tanto en su rendimiento académico. Por último, respecto a los estilos de enseñanza más aceptados, los profesores prefieren estilos de enseñanza como los estilos participativos, individuales, creativos, socializadores y cognitivos, rechazando los estilos de enseñanza tradicionales, mientras que el estilo de inclusión es el preferido por los alumnos. (Fernández y Espada, 2017, p.70)

Por lo tanto, teniendo en cuenta que cada docente posee un sello y un estilo propio que le es cómodo aplicar por su personalidad y resultados, también deben estar dispuestos a la aplicación de otros estilos de aprendizaje que abarcan diferentes áreas del desarrollo humano favoreciendo al progreso integral de sus estudiantes.

6.3 Actitud: concepto

Las actitudes son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas (Triandis, 1971; Aicinena, 1991; Ajzen, 2005; Hogg y Vaughan, 2010; MINEDUC 2020). Por ende, *“las respuestas que los alumnos nos comunican constituyen un compendio de lo que conocen o piensan acerca de la EF, cómo la perciben, y su inclinación a actuar en relación a ella”* (Gutiérrez y Pilsa, 2006, p. 213). Dentro de las actitudes, podemos clasificarlas en tres tipos: Cognitivas, Afectivas y Conductuales (Mohsin, 1990; González, 1992; Oppenheim, 1992; Subramaniam y Silverman, 2000; 2007; Arnau y Montané, 2010; Gutiérrez y Pilsa, 2006; Kaj et al., 2015; Gutiérrez, 2016).

- **Componente cognitivo:** se revela a través de expresiones verbales de conocimiento y creencias, considerado como el pensar o el pensamiento.
- **Componente afectivo:** mide el grado de atracción emocional o sentimiento hacia un objeto de actitud, en expresiones verbales de agrado o desagrado, en simples palabras el sentir.

- **Componente conductual:** en términos de expresiones verbales sobre las intenciones que una persona tiene de actuar en relación al objeto, simplemente el accionar.

Las actitudes de los alumnos hacia la EFI suponen un centro de interés desde hace varias décadas, principalmente en quienes se han preocupado de analizar los procesos internos del alumnado y cómo éstos pueden influir en el aprendizaje (Sicilia, 2003; Abellán, 2015). Es en este contexto de las clases, la experiencia pura y la interacción del profesor con el alumno y viceversa, donde los estudiantes van adquiriendo y creando sus percepciones y actitudes (González, 1992; Moreno y Cervelló 2004; Cárcamo 2012; Cea, et al. 2013). Allí precisamente es donde se puede intervenir en la modificación de las actitudes, ya que éstas no son innatas, sino que se adquieren (Prat & Soler, 2003). Como se verá más adelante y en base a las investigaciones realizadas por distintos autores, es importante tener en cuenta el pensamiento de los alumnos, ya que dependiendo de cómo los escolares perciban estas vivencias, se irán generando determinadas creencias o valoraciones, las que influyen hacia la forma en que se percibe al profesor y a la asignatura de Educación Física, teniendo efectos no solo dentro sino también fuera de la escuela, afectando en la adherencia a la práctica de hábitos saludables y vida activa durante toda la vida.

6.3.1 Actitudes y Percepción

La percepción al delimitarse como el primer conocimiento acerca de las impresiones que comunican los sentidos, es un buen indicador del desempeño presente y futuro del profesorado y alumnado. Vargas (1994, p.48) se refiere al concepto de percepción como un “proceso cognitivo de la conciencia que consiste en reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social”. También, Corbella (1994) citado por Calixto y Herrera (2010); y Pidgeon (1998), definen la percepción como la forma en que el sujeto a través de la información obtenida inconscientemente del medio, emite juicios, acciones y conductas en consecuencias a estas. En resumen y de forma más acotada, Barthey (1982) citado por Arias (2006, p.10) concluye que *“la percepción es tanto una forma de pensamiento como una*

conducta inmediata. Esta definición convierte a la percepción en un sinónimo de la conciencia". Por lo tanto, según la búsqueda de información realizada, la percepción puede entenderse como la primera impresión que tenemos sobre un tema, una persona, un objeto o cosa, para después tomar una actitud frente a lo percibido, lo que anteriormente hemos definido como el componente cognitivo de las actitudes que se toman frente a algo o alguien.

6.3.2 Factores determinantes de la percepción

La percepción de dos personas o más pueden ser diferentes a pesar de ver lo mismo. La Universidad de Santiago de Chile (2014, p.1) declara que:

Cuando alguien observa un objeto y trata de interpretar lo que ve, su percepción estará influenciada por las características personales del receptor, entre las que afectan la percepción se encuentran las actitudes del individuo, personalidad, motivos, intereses, experiencias del pasado y expectativas. Las características del objeto que se observa afectan lo que se percibe. Es más probable que en un grupo se diferencie más la gente ruidosa que la tranquila, o también los individuos con mucho atractivo o carentes por completo de éste. Como los objetos no se observan de forma aislada, la relación de un objeto con su entorno influye en la percepción, así como la tendencia a agrupar los objetos cercanos y similares. También es importante el contexto en el que se observan los objetos o eventos. El momento en que se miran influye en la atención, así como la ubicación, iluminación, calor o cualquier tipo de factor situacional", representando un factor a tener en cuenta por los profesores al momento de aplicar estrategias de aprendizajes a sus estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad que tiene la percepción de cada uno de los individuos.

La percepción por lo tanto estará determinada en el contexto escolar por factores externos e internos que son fundamentales para los resultados a tomar en cuenta en esta investigación. Como bien menciona Cárcamo (2012, p. 106) a pesar de los factores que afectan en la percepción de cada alumno, *"existirán ciertos*

aspectos en común que ejercerán mayor influencia para la valoración del profesor”. Dichos aspectos son los que nos interesan investigar.

6.4 Motivación y participación de los estudiantes

Dentro del contexto de las clases, la motivación escolar es:

Un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc. (Alcalay y Antonijevic (1987) citados por Bañuelos (1993, p. 2).

Como bien se definió anteriormente en las actitudes, la motivación puede ser considerada dentro de estas ya que es un componente que afectará en la forma de actuar y pensar del alumno, siendo un importante aspecto por considerar dentro de las características del profesor que pueden afectar en ella.

6.4.1 Clima motivacional en la Educación Física

Según Escartí y Cervelló, (1994) y Ames, (1992), explican que la motivación es un concepto relacionado directamente en el ámbito escolar con las metodologías de enseñanza, el ambiente de la clase, la disposición de los alumnos para aprender, entre otros factores, por lo que se asocia directamente al concepto de clima motivacional, mediante el cual se establece una estructura, organización y forma de relacionarse con los estudiantes, siendo determinante para potenciar la capacidad del desarrollo de los aprendizajes.

6.5 La investigación del pensamiento del alumnado en Educación Física

Los estudios sobre las actitudes de los alumnos hacia la EFI comenzaron con Alden (1932) considerando la percepción de universitarios. Desde ahí, otros autores se han ido sumando a esta línea de investigación, siendo Alemania y España los países que más estudios de este tipo han realizado. Es así como destacan los

trabajos de Messing (1979), Friedmann (1983), Rice (1988), Digel (1996), Luke (1991; 1994), Wydra (2001), Ryan, et-al. (2003), Deutscher Sportbund (2006), Moreno y Cervelló (2003), Hernández y Velázquez (2007), Gutiérrez (2006; 2007; 2016) y Cárcamo (2012, 2017), sin desmerecer el trabajo de muchos otros aportes. Sin embargo, estas investigaciones han sido en su gran mayoría en países extranjeros. En Chile sólo hemos encontrado los trabajos de Cárcamo (2012, 2017) y Gálvez, et al. (2016) que consideraron el pensamiento y actitudes de los alumnos (escolares).

Respecto a si los alumnos son capaces de comprender las situaciones de la clase y entregar sus percepciones, Graham (1995) citado por Gutiérrez (2007) señala que los alumnos de edades tan tempranas como los 8 años, no sólo son capaces de comprender, sino que también saben describir los propósitos de un programa de Educación Física cuando éste es perfectamente comprendido por los profesores. Además, Friedmann (1983) citado de Gutiérrez (2007, p. 41) dio por entendido “*que la evaluación que hacen los alumnos de sus profesores es importante y válida*”. Finalizando esta idea, Siedentop y Tannehill, (2000) citados por Cárcamo (2012, p. 118) resumen que:

El hecho de que los profesores conozcan las percepciones de los escolares puede aportar una importante herramienta para mejorar los aspectos que pueden ejercer mayor influencia sobre el desarrollo de actitudes positivas hacia la Educación Física y así cumplir con uno de los principales objetivos de esta asignatura, que es el lograr la adherencia a la práctica frecuente de actividad física.

En términos generales, ya considerada la relevancia del pensamiento de los alumnos y sus actitudes, los estudios en general concuerdan en que los alumnos valoran positivamente al profesor de Educación Física y a la asignatura. Basados fundamentalmente en los trabajos de Gutiérrez, et al. (2007), Cárcamo (2012) y Gálvez, et al. (2016), se pueden destacar los siguientes resultados según:

- **Características positivas**

Los aspectos positivos más destacados por los escolares fueron un profesor que tenga mucho conocimiento (explicar y enseñar), que transmita alegría, sea simpático y comprensivo (Gutiérrez, et al., (2007); Cárcamo, (2012); Gálvez, et al. (2016)). Además, Gutiérrez, et al. (2007) obtuvieron resultados en los que los alumnos valoran positivamente un profesor/a en forma física de características atléticas.

- **Características negativas**

Los valores negativos que más resaltaron los alumnos en los tres estudios anteriores, fueron un profesor que levanta la voz frecuentemente, es estricto y repite las mismas actividades. Esto nos indica que los alumnos perciben a sus profesores como autoritarios. Según Gutiérrez, et al. (2007), esto provoca que los alumnos valoren menos a sus profesores lo que perjudica la generación de actitudes positivas hacia la Educación Física.

- **Diferencias según géneros**

Cárcamo (2012) y Gutiérrez, et al. (2007) encontraron que los alumnos idealizan más los aspectos físicos de los profesores, mientras que las alumnas se refieren a características más comunicativas como la comprensión, la simpatía, la amabilidad o la disposición para prestar ayuda. Además, las damas consideran más estrictos a sus profesores de Educación Física que los varones. Esto contrasta con los resultados obtenidos por Gálvez, et al. (2016) donde los varones valoran en mayor medida que las damas los aspectos comunicativos.

- **Diferencias según tipo de establecimiento**

Cárcamo (2012) encontró que a pesar de que tanto en los colegios particulares subvencionados como en los municipalizados los alumnos valoran que su profesor sabe mucho, en los colegios particulares hay una diferencia significativa en que se valora aún más. También se encuentran diferencias significativas en otros cinco de sus 10 ítems, en donde la percepción de los alumnos de establecimientos

particulares subvencionados es positivamente más alta que la percepción de los escolares que asisten a establecimientos municipalizados. Además los alumnos de establecimientos municipales consideran a sus profesores más estrictos que los escolares de establecimientos privados subvencionados.

Por el contrario, Gálvez, et al. (2016) encontró que los estudiantes de los colegios municipales tienen una percepción más positiva de sus profesores de Educación Física que los escolares de colegios particulares.

7. Pregunta de Investigación

Moreno y Cervelló (2003) explican que las actitudes positivas pueden generar aprendizajes significativos e interés por la clase, a diferencia de las actitudes negativas, que pueden marcar la clase de Educación Física como una experiencia no significativa o relevante para el alumno. Conocer el pensamiento de los alumnos puede ser una herramienta que ayude a generar mejores actitudes hacia la EFI y el profesor y así lograr mejores aprendizajes y generación de hábitos de vida activa. De acuerdo con los intereses y objetivos de investigación, las preguntas del estudio son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las características del profesor de Educación Física que influyen sobre las actitudes y pensamientos de los alumnos en la clase?
2. ¿Cómo los docentes pueden generar mejores actitudes de los alumnos hacia la Educación Física, el profesor y los hábitos de vida activa y saludable?
3. ¿Cuáles son las diferencias entre las valoraciones de alumnos de colegios particulares y municipalizados con relación al profesor y la EFI?

8. Objetivos

8.1 Objetivo general

- Conocer las actitudes y pensamientos de los escolares según los profesores de Educación Física de distintos establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, Chile.

8.2 Objetivos específicos

1. Identificar las características del profesor de EFI que influyen en las actitudes y pensamientos de los escolares según sus profesores de Educación Física que ejercen en la región de Valparaíso, Chile.
2. Describir las características de los docentes de EFI que pueden generar mejores actitudes de los alumnos hacia la asignatura y los hábitos de vida activa y saludable
3. Analizar las diferencias de actitudes de escolares entre colegios particulares y municipalizados según sus profesores de Educación Física que ejercen en la región de Valparaíso, Chile.

9. Metodología

9.1 Diseño y enfoque

Esta investigación debido al objeto de estudio tuvo un posicionamiento epistemológico de carácter cualitativo ya que este tipo de investigación permite comprender los fenómenos desde la voz misma de los actores y actrices, en este caso desde los profesores (Fullagar, 2017; Smith y McGannon, 2017). En cuanto a su diseño, se realizó un estudio de tipo exploratorio descriptivo debido a que en Chile son escasos los trabajos que abordan esta temática, no existiendo ninguno en la región de Valparaíso. De esta forma se relacionó el relato de los profesores sobre

sus alumnos con el sustento teórico base de la investigación, apoyados y basados en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), donde se generaron teorías que explicaron el fenómeno social en su contexto natural y que pueden ser transferibles y representativos en otros contextos.

Las entrevistas se realizaron durante el mes de noviembre de 2020. A través de un muestreo teórico descrito por Strauss y Corbin (2002), se apeló a integrar visiones de 5 profesores y 3 profesoras de EFI, que realizaban clases en los cursos de séptimo y octavo básico, de colegios particulares o particulares subvencionados y municipalizados de la V región, con un mínimo de 2 años de experiencia profesional y con al menos un año de antigüedad en el establecimiento en que trabajaban. Por otra parte, hay que señalar que el nombre de los establecimientos educativos no se indica y que los nombres los sujetos entrevistados fueron alterados por los investigadores para resguardar su identidad y confidencialidad. Para participar de la investigación los docentes firmaron y enviaron previamente su consentimiento informado a través de correo electrónico.

A continuación, se presenta un resumen con las características de la muestra de investigación:

Tabla 1: Muestra del estudio

Nombre	Género (M/F)	Años de experiencia	Tipo de establecimiento	Años en actual colegio
Sujeto 1	F	20 años.	Particular	20 años.
Sujeto 2	F	5 años	Municipal	3 años
Sujeto 3	F	13 años	Municipal	5 años
Sujeto 4	M	2 años.	Particular	2 años
Sujeto 5	M	3 años	Particular	3 años
Sujeto 6	M	26 años	Municipal	1 año
Sujeto 7	M	7 años	Municipal	7 años
Sujeto 8	M	38 años	Municipal	38 años

Fuente: elaboración propia

9.2 Instrumento

Se realizó una entrevista activo-reflexiva semiestructurada con cada uno de los profesores vía videoconferencia de Zoom debido al contexto pandémico que imposibilitaba la aplicabilidad presencial del instrumento. Respecto a realizar entrevista en línea, Ardévol, et al. (2003) señalan que se han encontrado aspectos positivos al realizarlas, ya que al no estar en un espacio formal, los sujetos se encuentran en su propio ambiente familiar, esto permite que se relajen mucho más en comparación a entornos menos familiares, logrando que en la entrevista en línea la gente conteste cómodamente. Además, agrega que *“entrevistar a las personas en su propio territorio es la mejor estrategia”* (Ardévol, et al., 2003, p. 85). Por lo tanto, resultó favorable en la investigación que los sujetos respondieran con total comodidad desde sus hogares, incluso sin restringirse en alusiones hacia sus

alumnos u otros, perdiendo cuidado de no decir algo que los perjudique al ser escuchados en un contexto dentro del colegio en el cual trabajan.

La pauta de las entrevistas se construyó con apoyo de los estudios de Cárcamo (2012) y de Gutiérrez et al. (2007). Estos instrumentos fueron examinados y transformados a 16 preguntas abiertas para ser aplicadas en la entrevista. La cual fue validada por el profesor guía de esta investigación, el Dr. Rodrigo Andrés Soto Lagos, investigador a cargo del departamento de Educación Física de la Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile.

Cada entrevista de los docentes fue realizada a través de la aplicación Zoom y tuvieron una duración de entre 40 a 60 minutos. Se realizó un contacto previo con cada docente a través de email o número telefónico para presentar el objetivo del estudio y se les entregó un consentimiento informado vía correo el cual procedieron a firmar y enviar el documento a los investigadores.

Las entrevistas se registraron por medio de la opción de grabación de la sesión de Zoom, seguidamente se transcribieron siguiendo de forma literal las expresiones de los sujetos y cambiando a español neutro los modismos de la lengua chilena para su mejor comprensión. Las preguntas realizadas trataron los temas de actitudes de los alumnos hacia el profesor, la motivación y métodos de enseñanza.

9.3 Análisis de datos

Para realizar el análisis, se ingresaron las entrevistas ya transcritas al software Atlas.ti 9, con el objetivo de facilitar la codificación de datos. A continuación, se siguieron los pasos de la teoría fundamentada según Strauss & Corbin (2002): codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva, las cuales serán explicadas a continuación:

En la codificación abierta, el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades, y luego busca determinar cómo varían en su rango dimensional. En la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se ligan a las subcategorías. No obstante, sólo cuando las

categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías. (Strauss y Corbin, 2002, p. 157).

- **Codificación abierta:** Inicialmente se leyó de manera reflexiva cada una de las entrevistas para identificar códigos pertinentes, como eran los iniciales (métodos de enseñanza, actitudes y motivación) y códigos emergentes (tono de voz, dificultades de aprendizaje, estilos de enseñanza, interacción, evaluación, motivación, edad, género de estudiantes, género docente, estado y apariencia física, valoración de conocimientos, personalidad y proyecto educativo). Estos nuevos códigos fueron recogidos mediante la lectura en conjunto y se describirán más adelante en la Tabla 2.
- **Codificación axial:** En esta fase ya se tenían los códigos teóricos, por lo tanto, se precisaron, se desarrollaron, relacionaron y finalmente se interconectaron.
- **Codificación selectiva:** En esta codificación se tomaron en cuenta tres principales categorías que fueron: métodos de enseñanza, características docentes y organización de la EFI. Cada categoría provenía desde la agrupación de códigos similares y su relación entre ellos, de tal forma que para la primera y segunda categoría se agruparon 6 códigos y para la tercera solo 1.

Para la validación de la investigación se utilizaron los criterios de transferibilidad y representatividad. Siguiendo a Strauss y Corbin (2002), la transferibilidad es el grado en que los resultados del estudio puedan aplicarse a otros contextos. Para ello se necesita describir y caracterizar profundamente el fenómeno social desde el muestreo teórico. De esta forma los resultados de esta investigación podrían ser transferidos a otros contextos y representar el pensamiento y actitudes de otros estudiantes.

10. Resultados

En primer lugar, estos resultados indican los aspectos que afectan en las actitudes y pensamientos de los alumnos durante la clase de EFI con respecto a las características del profesor, sus métodos de enseñanza y la organización de la EFI en el establecimiento educativo. Luego, se identificaron algunas citas relevantes que demostraron mejores actitudes del alumnado y, por último, se reconocieron las diferencias que existen en las actitudes de los estudiantes de colegios municipales y particulares. A continuación, se presentan las categorías construidas, con sus respectivos códigos y las citas más representativas que permiten ejemplificar cómo se llevó a cabo el análisis de la información generada.

Tabla 2: Categorías y códigos

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	TONO DE VOZ DIFICULTADES DE APRENDIZAJE ESTILOS DE ENSEÑANZA INTERACCIÓN EVALUACIÓN MOTIVACIÓN
CARACTERÍSTICAS DOCENTES	EDAD GÉNERO DEL DOCENTE GÉNERO DE ESTUDIANTES ESTADO Y APARIENCIA FÍSICA VALORACIÓN DE CONOCIMIENTOS PERSONALIDAD
ORGANIZACIÓN DE LA EFI	PROYECTO EDUCATIVO

Fuente: Elaboración propia

10.1 Métodos de enseñanza

Respecto a esta categoría, se identificaron 6 códigos relacionados a los métodos de enseñanza del docente, los cuales fueron previamente considerados en relación con los resultados obtenidos por Cárcamo (2012) y Gutiérrez et al. (2007). Estos códigos fueron:

- Tono de voz

El tono de voz fue aludido por los docentes como el uso de su voz en la clase. Esto genera cambios en las actitudes de los estudiantes y puede afectar a otros aspectos del alumno, como, por ejemplo: la motivación, predisposición al trabajo de la clase y la interacción con el alumno. Los profesores a lo largo del año intentan ocupar un tono de voz moderado, sin gritar, pero tratando que los alumnos puedan escuchar todo, debido al ruido del ambiente. Esto es una diferencia respecto al principio de año, donde el profesor utiliza un tono de voz más alto y estricto, lo que ayuda a establecer los primeros lineamientos de la clase y mejorar la relación con el curso. Esto ocurre tanto en colegios particulares como municipalizados, lo que se ejemplifica en la siguiente cita:

“...Ser un poco más estricto hasta ordenar un poco, establecer lineamientos y normas de convivencia y una vez que ya están más o menos claras eh...poder hacer un poco más de libertad y poder bajar el volumen y no hace falta tanto elevar la voz.” (Sujeto n°7, colegio municipal).

Al mencionar que el tono de voz alto ayuda en la disciplina de la clase, se puede inferir que en un principio y sólo al comenzar el año, esto ayuda a mejorar la relación que el profesor tendrá con el curso, ya que puede establecer las normas de respeto y convivencia que ayudarán al ambiente de la clase. Por otra parte, el uso del tono de voz alto puede provocar otro tipo de actitudes en los alumnos, debido a lo mencionado en la cita anterior, donde el profesor cambia su estrategia a medida que avanza el año. Esto también va cambiando a medida que se adquiere experiencia como se aprecia en la siguiente cita:

“Mi tono de voz es fuerte, eh golpeado...obviamente uno ya después con más conocimiento tiene otras formas de llegar, un acercamiento más pertinente al niño.” (Sujeto N°4, colegio particular)

Finalmente, en ambos tipos de establecimientos se observaron similitudes en los tonos de voz ocupados por los docentes, iniciando con uno más alto al principio de año para ordenar al curso y luego debido a las preferencias de los alumnos y a la experiencia que adquiere el profesor se opta por un tono moderado.

- Dificultades de aprendizaje

Referida por los entrevistados como los problemas físicos, motrices y cognitivos de los alumnos. En este código, los docentes resaltaron sus estrategias y buenos resultados con respecto a cómo los alumnos sienten la forma en que ellos resuelven las dificultades de aprendizaje. Este código se relaciona con la interacción del docente con el alumno; el estilo de enseñanza; la evaluación cuando el docente adapta sus métodos a la necesidad del estudiante; y con el desarrollo de la clase según la estrategia y actividad que realiza el docente, afectando también a la motivación. En segundo lugar, los resultados muestran actitudes, comentarios y experiencias positivas al aplicar las estrategias que mencionan los docentes de ambos tipos de establecimientos. Finalmente, el análisis muestra que los colegios municipalizados poseen una ventaja en cuanto al apoyo hacia estudiantes con capacidades diferentes, producto de adjuntarse la mayoría de ellos al Proyecto de Inclusión Escolar (PIE), el cual brinda un equipo de herramientas y profesionales que facilitan la labor del docente y que hace sentirse incluido al estudiante. Una de estas estrategias es relatada por el Sujeto N°2 como:

“...estar ahí, estar con ellos, que, si se puede, que lo practiquen, que tú lo demuestres, que te vean hacerlo muchas veces el ejercicio, porque se quedan con la imagen del profesor... Lo otro es el típico ayudante que te ayuda en la clase, de repente darle al chico la facilidad de hacer eso lo toma muy en cuenta.” (Sujeto N°2, colegio municipal)

Demostrar al estudiante el ejercicio de la actividad propuesta provoca en él seguridad, confianza y motivación para realizar lo que su profesor le está solicitando. Así lo hace ver el sujeto al decir que *“te vean hacerlo muchas veces el ejercicio, porque se quedan con la imagen del profesor”*. Por otra parte, otra de las estrategias ocupadas por los colegios municipales es el apoyo a estos estudiantes a través de su equipo PIE (Programa de integración escolar):

“Si, mira nosotros tenemos alumnos con dificultad de aprendizaje, pero ellos son atendidos por el equipo PIE. En el colegio tenemos un equipo espectacular de apoyo, un equipo completísimo porque los colegios municipalizados en estos momentos tienen los mejores recursos en Chile, más que los colegios particulares y si tú lo utilizas bien va obviamente a favorecer el aprendizaje de los niños. Ellos se sienten súper integrados.” (Sujeto N°8, colegio municipal)

El sujeto menciona que al trabajar en un colegio municipal, estos cuentan con mejores recursos de apoyo estatal que los colegios privados, afirmando que: *“los colegios municipalizados en estos momentos tienen los mejores recursos en Chile”* y así lograr llegar de mejor forma a los alumnos que tienen estas dificultades, contando con un equipo completo de profesionales de diferentes especialidades que se complementan para ayudar en este tipo de procesos escolares, implementando nuevas estrategias de trabajo en la educación para niños con dificultades de aprendizaje.

A pesar de lo mencionado por el sujeto n°8, los resultados también indican que en los establecimientos privados también existe una red de apoyo para aquellos estudiantes con dificultad de aprendizaje:

“Mi colegio se caracteriza por tener niños de inclusión, entonces, nosotros vivimos la diversidad, vivimos la inclusión, por lo tanto, lo que se hace es trabajar de manera diversificada y cada niño tiene un objetivo... el refuerzo positivo, la atención permanente, la colaboración de sus compañeros es súper fundamental para que ellos sientan que son capaces.” (Sujeto N°1, colegio particular)

Las estrategias mencionadas por los docentes provocan actitudes que motivan a los alumnos, ya que permite que puedan lograr sus objetivos y aprendizajes al igual que sus compañeros, logrando así la integración de ellos con sus pares a pesar de las diferencias existentes. Por lo tanto, cada una de las estrategias de los profesores para integrar a los estudiantes con dificultad de aprendizaje “es súper fundamental para que ellos sientan que son capaces.”, generando mejores actitudes en ellos.

- **Estilos de enseñanza**

Los profesores se refirieron a ellos como la forma de presentar las actividades a los alumnos, los cuales provocan diferentes actitudes dependiendo de las características del curso al cual el docente realiza las clases. Sin embargo, un estilo constructivista ha permitido al profesorado ver mejores actitudes hacia la clase, como una mayor motivación e interacción con los estudiantes, relacionándose con ambos códigos anteriores. Por otro lado, la cantidad de horas de EFI en los sistemas educacionales públicos y privados, presentan una diferencia significativa, que repercute en el estilo de enseñanza a emplear por los docentes de esta área, ya que al contar con más tiempo en su asignatura pueden abarcar los contenidos de mejor manera en el ámbito teórico-práctico, así lo confirma la siguiente cita:

“Mis clases, gracias a la cantidad de horas que yo tengo, la baso en un espectro teórico práctico, ya, algo más parecido a la universidad...Que ellos creen tipos de ejercicios, tipos de rutinas que se ven en enseñanza media. Mediante el juego tratar de hacer ejercicios, trabajos físicos.” (Sujeto N°4, colegio particular)

El estilo de enseñanza implementado por el profesor de este colegio es basado en una idea constructivista en donde el alumno tiene la oportunidad de desarrollar su capacidad de pensamiento crítico, valorando las capacidades personales de cada individuo por separado para crear su propio plan de ejercicios basados en las necesidades personales.

Lo anterior es representativo de los demás docentes y expresado por el Sujeto N°5 de la manera siguiente:

“Me ha traído más resultados, sobre todo pensando en séptimo y octavo, cursos que tienen una mayor capacidad de discernir, de poder aportar eh... el método constructivista.” (Sujeto N°5, colegio particular)

Por lo tanto, los resultados confirman que el estilo constructivista podría generar mejores resultados durante el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que poseen: *“mayor capacidad de discernir, de poder aportar”*, siendo importante estos factores en su formación integral. Además, los estudiantes señalan su preferencia por estos aspectos durante las clases de EFI.

No obstante, los estilos que pueden generar mejores actitudes en los alumnos pueden variar en cada grupo curso, esto fue mencionado por docentes de ambos tipos de establecimientos y se refleja de la siguiente forma:

“En educación no existe un lineamiento y siempre esto va cambiando, como las personas siempre van modificando sus conductas”. (Sujeto N°6, colegio municipal)

Por la identidad propia de cada persona, se debe tener en cuenta que la diversidad del aprendizaje es una realidad, por lo cual el estilo de enseñanza no tiene un lineamiento único y va a depender de los sujetos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la única diferencia que se logró identificar en ambos tipos de establecimientos hace relación a la metodología teórico-práctica de sus docentes. Los profesores de colegios municipales utilizan primordialmente una metodología práctica debido a la cantidad de horas de EFI que tienen sus establecimientos educativos. Esto se ejemplifica de la siguiente manera:

“Mi metodología es absolutamente práctica. Yo soy enemigo de la teoría, porque son horas de clases, el niño tiene que vestirse, después tiene que ducharse se reduce el tiempo, por lo tanto... todo práctico.” (Sujeto N°8, colegio municipal)

Esta cantidad de horas provoca una sensación de disgusto en los estudiantes quienes como se verá en el código de proyecto educativo, afirmaron que les gustaría tener más horas. Por otro lado, en colegios particulares hay una mayor cantidad de horas, lo que les permite realizar metodologías teórico-prácticas a diferencias de los establecimientos municipales quienes maximizan su tiempo, pero provocan esta sensación que desmotiva a los alumnos.

- **Interacción**

La interacción fue definida por los entrevistados como el grado o la forma en que se relaciona el estudiante con su profesor dentro de la clase, afectando de esta forma hacia las actitudes de los alumnos, ya que es un factor que está presente en casi todo los aspectos metodológicos y sociales. La interacción cambia, por ejemplo, en el tono de voz si es que el alumno está cerca o lejos, si el profesor está con un grupo de estudiantes o sólo con uno. También cambia dependiendo de los estados de motivación de los alumnos, el género del docente, el género de los estudiantes, el desarrollo de la clase y los estilos de enseñanza. Por lo tanto, influye en varios códigos y además afecta de gran manera a los estudiantes y sus actitudes hacia el profesor y la EFI. Un modo de interacción que genera mejores actitudes en los estudiantes es expresado de la siguiente forma tanto por docentes de establecimientos públicos como privados:

“Los chiquillos me tienen confianza eh... se comunican conmigo y van cumpliendo porque hay confianza, porque ellos me dicen profesora no puedo por esto y tal motivo, ya busquemos soluciones. Entonces lo principal es el vínculo y la confianza y esas dos cosas eh pasa por la comunicación que tenemos sobre todo en los cursos de sexto hasta segundo medio, incluso más grande.” (Sujeto N°3, colegio municipal)

De esta forma los docentes ponen especial énfasis en el vínculo que se debe crear con los estudiantes, aludiendo a que genera confianza, credibilidad y mejores relaciones.

Por el contrario, no establecer una relación cercana con los estudiantes los desmotiva, les quita confianza y los conduce a una mala predisposición durante la clase. Además, el hecho de que el docente realice diferenciaciones de tratos entre alumnos provocará un malestar en los estudiantes como se ejemplifica a continuación:

“La exigencia y la diferenciación que hago entre algunos alumnos respecto a los que están en mi equipo del colegio, a ellos se les nota un trato distinto, yo sé que le doy un trato distinto, no tanto de exigencia, no les doy menos exigencia, pero si siempre estoy más preocupado de ellos, ese tipo de cosas me lo han hecho saber.”
(Sujeto N°4, colegio particular)

Los estudiantes preferidos del docente son aquellos que tienen participación de las selecciones deportivas del establecimiento. Esta diferencia despierta un malestar en los demás estudiantes, indicado por el mismo docente como un tipo de cosas que se *“lo han hecho saber”* con el fin de manifestar un aspecto desmotivador a mejorar.

En general, los resultados no señalan diferencias entre ambos tipos de establecimientos y los docentes señalan como buena la interacción con sus alumnos. No obstante, hacen referencia a algunas medidas de precaución para evitar malentendidos, como, por ejemplo, evitar hablar con algún estudiante estando solos.

- Evaluación

Los docentes se refirieron a la evaluación como el momento en que el profesor mide los aprendizajes esperados en el estudiante. Este código se relaciona con la interacción para brindar un buen ambiente en la clase; con la motivación que se ve afectada dependiendo del tipo de evaluación; y con la integración de los alumnos con dificultad de aprendizaje. Esta evaluación según los sujetos

entrevistados puede ser aplicada durante el proceso o al final de la unidad de aprendizaje, lo que se ejemplifica en la siguiente cita:

“La evaluación va de la mano a eso, de todo un proceso, no de un momento aislado al final de la unidad o al final de año eh, los niños se sienten menos ansiosos porque saben que no es el momento que tengo para evaluar y de eso depende mi nota o de eso depende que pase de curso...pero en cuanto a la evaluación, siento que se sienten cómodos sabiendo que no es tan definitivo, no un momento en concreto, sino que es todo un proceso.” (Sujeto N°7, colegio municipal)

Aplicar una evaluación como un proceso, genera mejores actitudes en los alumnos, ya que disminuye los estados de ansiedad (al no ser la única nota) y la presión de aprobar la asignatura. El sujeto también manifiesta que los estudiantes se sienten cómodos de esta forma y junto a los demás entrevistados utilizan evaluaciones diagnósticas, formativas, sumativas, evaluaciones clase a clase, autoevaluaciones y coevaluaciones, permitiendo en cada una de ellas un grado alto de comunicación y acuerdo con el estudiante. Además, los docentes optan por mostrar la evaluación con anticipación para que los alumnos la practiquen y se sientan seguros. En el caso de no mostrar la evaluación, y realizarla como proceso final, los docentes indican que puede provocar nerviosismo, estrés, ansiedad y tensión.

Además, los sujetos caracterizan esta etapa evaluativa como un proceso lento, en donde el alumno se desmotiva al no poder realizar actividad física continua durante la clase de EFI, lo que se explica a continuación:

“Normalmente es... lata, como lo dirían los alumnos, es una lata hacer una evaluación, porque no es lo mismo trabajar una evaluación, porque el trabajo es más pausado, no es tan interactivo debido que un profesor para 30 alumnos, para ver ejecución es complicado entonces para ellos genera que es más tedioso.” (Sujeto N°4, colegio particular)

El proceso evaluativo en gran parte no posee las características de una clase activa, dinámica, lúdica y entretenida durante un tiempo prolongado, lo que

repercute en la motivación del alumnado, viéndose está disminuida, provocando sensaciones poco agradables durante la clase de EFI.

Finalmente, no se encontraron diferencias entre actitudes en colegios públicos y privados, es más, las percepciones sobre los procesos evaluativos fueron similares.

- **Motivación**

La motivación fue señalada por los entrevistados como la forma en que el docente anima al estudiante a realizar un trabajo, juego o actividad. La motivación puede ser tanto intrínseca como extrínseca, pero el docente puede influir en ambas. Los estados de motivación inciden en las actitudes de los alumnos en la manera que realizan las cosas o su predisposición a hacerlas, por lo que el desarrollo de la clase se verá afectado. Si la motivación es menor, la interacción con el profesor también puede verse perjudicada, observando un alumno menos participativo. Los mayores estados de motivación logrados por los docentes se resumen en las siguientes citas:

“...al alumno le gusta el juego y esto es importante, la característica que tiene que tener la clase es el juego como base.” (Sujeto N° 5, colegio particular)

Los docentes atribuyen al juego un elemento principal que debe ser tratado en lo posible en todos los contenidos, ya que esta estrategia provoca una generación de actitudes que hacen que el estudiante se motive mucho. Sumado a ello, el sujeto N°1 agrega que:

“No hay mejor motivación que tener buenas clases, ser creativos, que las clases tengan una bonita estructura, que se note las fases de la clase, que los niños se den cuenta que uno no tiene preferidos y lo que los motiva a ellos es que tu sientas que los ves, que los nombras, el buen trato, el cariño, la creatividad del profesor, el escuchar la opinión del niño, el hacerlos sentir especiales.” (Sujeto N°1, colegio particular)

El sujeto señala dos elementos que también resaltan los demás entrevistados. Primero, que la creatividad motiva mucho, la música, los materiales y los colores han sido útiles en este sentido. En segundo lugar, la vinculación y conexión con el estudiante genera aspectos que benefician su motivación. El prestarles atención, el cariño, el tratarlos por igual, provocará que los estudiantes se sientan especiales y tengan mejores actitudes. Por el contrario, los factores que generan desmotivación se distinguen por los docentes como:

“Cuando no cumples lo que les prometes...no pues, es que usted dijo que íbamos a jugar a las quemadas y usted ve que no cumple, eso desmotiva a los niños, desmotiva a los niños el reto, el grito, que no los veas, que no lo trate por su nombre, que no les creas y que las clases sean siempre iguales, no para qué voy a ir si la cuestión es lo mismo.”
(Sujeto N°1, colegio particular)

El incumplimiento del compromiso del profesor con el estudiante en el transcurso de la clase genera desmotivación de los alumnos, ya que el docente pierde credibilidad en su labor profesional, como también la interacción con ellos, es por esto, que la comunicación es parte fundamental para fomentar el éxito de la clase durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, la incertidumbre de los estudiantes en cuanto a conocer su rendimiento académico provoca que los alumnos se desmotiven, tal como se presenta a continuación:

“...de repente me falta una nota y me dicen, pero como no va a tener mi nota profe y eh y eso...desmotiva las horas de EFI que hay, ellos quisieran tener más.” (Sujeto N°5, colegio particular)

El ámbito administrativo de los profesores de EFI, en ocasiones se ve afectado por su gran cantidad de tiempo práctico de la asignatura, lo que se refleja al cumplir las responsabilidades en el límite de los plazos e incluso después de estos, además, provoca que el contenido en ocasiones no se entregue por completo, debiendo cerrar el proceso hasta donde se alcance, esto lo confirma el Sujeto N° 7:

“Cuando hay a lo mejor presión de fechas, presión como de notas, en donde no alcance a pasar un objetivo y no alcance a desarrollarlo como quería y ya chiquillos es que tenemos que tener la nota porque la otra semana se entrega la nota.” (Sujeto N°7, colegio municipal)

Esto no solo genera desmotivación, sino que también, ausencia de aprendizajes según corresponda la calendarización académica planificada por el docente, influyendo además en el desarrollo de aprendizaje esperado según su nivel escolar.

Otro punto es la inseguridad del alumno en sus capacidades personales que generan un grado de desmotivación, en donde el rol del profesor es fundamental para la aplicación de estrategias que aumenten esta motivación, mencionado por el Sujeto N°2 de la siguiente forma:

“Mira, de repente los chicos le desmotivan que no les sale algún ejercicio, aunque tú le digas mil veces que sí, ellos te llevan y te dicen que no, entonces al final la desmotivación va un poco más por el hecho de que ellos no creen que lo pueden hacer.” (Sujeto N°2, colegio municipal)

En este tipo de casos, el profesor debe ser el agente motivador para generar la confianza suficiente en su estudiante, y así poder realizar las actividades propuestas en beneficio de sus alumnos.

También, varios docentes comentan que el tipo de profesor que sólo hacía correr y jugar al fútbol, está obsoleto. Esto se ejemplifica en la siguiente cita:

“Se ha erradicado de raíz ese famoso profesor nefasto, que no hacía clase de EFI, que lo único que hacía era que los niños jugaran a la pelota y las niñas jugaran juegos de niñas de forma paralela, no, eso no sirve” (Sujeto N°8, colegio municipal)

Este tipo de docente es clasificado como “nefasto”, pues no solamente generaba desmotivación, sino que, además, no entregaba ningún aprendizaje significativo ni desarrollaba todos los contenidos de la EFI. Finalmente, una última estrategia que desmotiva a los alumnos es cuando los docentes repiten actividades, así lo explica el Sujeto N°8:

“Mira, hay una frase hijo, que de repente le duele a uno como profesor, que es cuando le dicen eso está repetido” (Sujeto N°8, colegio municipal)

En ocasiones los estudiantes manifiestan este disgusto cuando los docentes repiten actividades, lo que genera en ellos disminuciones en los estados de motivación, disgusto y poca disposición a realizar la actividad. Por otra parte, los docentes si bien mencionan que se deben diversificar los ejercicios, también dicen que es necesario repetir un ejercicio en la clase, porque la repetición es significativa para la adquisición de una habilidad o fundamento.

Para finalizar, no se identificaron diferencias en cuanto a la motivación entre ambos tipos de establecimientos, ya que cada docente ocupaba distintas estrategias que les resultaban mejor para el desarrollo de su clase. Sin embargo, en la desmotivación, se vio que los estudiantes se desmotivan por el tiempo de la clase, lo que se ve más agravado en el caso de los colegios municipales quienes tienen menos horas de EFI.

10.2 Características docentes

En esta categoría se identificaron 6 códigos, relacionados a las características propias de cada docente que influyeron en las actitudes de los estudiantes en los estudios de Cárcamo (2012) y Gutiérrez, et al. (2007). Dentro de estos están:

- Edad

En este código los docentes determinaron si su edad afecta a la hora de realizar la clase. La gran mayoría de los profesores tienen una forma particular en donde demuestran los ejercicios planteados y están constantemente indicando instrucciones. En base a la información, se determina que la edad del profesor afectará dependiendo de que si esta impide que el docente sea imagen motriz para los alumnos, como se ejemplifica continuación:

“En el caso mío no, quizás en otros casos en donde el profesor por su edad no puede realizar los ejercicios antes de enseñarlo, pero yo soy imagen motriz, ya, entonces eh...el profesor tiene que ser eso.” (Sujeto N°8, colegio municipal)

El docente tiene más de 38 años de experiencia y menciona que en su caso particular no le afecta la edad, debido a que él es una persona capacitada para poder llevar a cabo todos sus ejercicios y actividades dentro de la clase, señalando *“yo soy imagen motriz, ya, entonces eh... el profesor tiene que ser eso”* porque al reflejar esta imagen, el estudiante se motiva, obtiene confianza y seguridad en lo que debe hacer y genera mayor credibilidad en la enseñanza de su profesor. Para complementar esto, otro sujeto señala:

“Los profesores de EFI duramos muy poco en patio, por eso es importante que ustedes se perfeccionen y vean otras áreas porque llega un minuto en que no se puede más...pero si yo creo que a los niños les puede influir, puede influir si es que ese profesor que tiene mayor cantidad de años no va evolucionando con los procesos pedagógicos más modernos”. (Sujeto N°1, colegio particular).

En esta explicación, el sujeto hace referencia a que por un lado la edad del profesor influirá en las actitudes de los alumnos cuando su parte demostrativa se vea mermada producto de su edad y por otro lado cuando su experiencia no va acorde a las estrategias pedagógicas actuales.

Con relación a la comparación entre ambos tipos de establecimientos, no se identifican diferencias entre ellos, sino que los docentes manifiestan las mismas opiniones.

- **Género docente**

Los profesionales educativos se refirieron al género explicando la forma en que este puede afectar el comportamiento de los alumnos dentro de la clase. Este código se relacionó con el desarrollo de la clase y con la interacción con los alumnos. Los resultados indican que, sin distinción de género, lo más importante es tener una personalidad adecuada para poder generar un vínculo de respeto, lo que se refleja de la siguiente forma:

“No creo, yo creo que sería igual, no tiene que ver con un tema de género, sino que tiene que ver con un tema de personalidad.” (Sujeto N°3, colegio municipal)

El respeto es aludido por la mayoría de los docentes como fundamental en la interacción de ambos géneros, afirmando que las diferencias en la interacción con los estudiantes *“no tiene que ver con un tema de género, sino que tiene que ver con un tema de personalidad”*. Por el contrario, otro sujeto, indicó lo siguiente:

“Al principio yo creo que sí y esto lo tomo como experiencia desde lo que mi colega me contó. Ella le hizo clase a cuarto medio y ellos están con sus hormonas ahí (gesto), era una época distinta, le decían cosas a la profe y no pasaba nada y le fue muy difícil. Si yo fuera mujer en este tiempo costaría un poco más, no sé, ser más recatado de no decir cosas, hacer cosas, no sé cómo te explico, eh...me imagino haciendo flexibilidad bajando y si soy mujer no lo haría frente a los hombres, porque uno conoce la típica acción de los alumnos eh de los hombres, si, eh nunca lo había pensado ahora pensándolo bien hay varias cosas que no haría si fuese mujer.” (Sujeto N°5, colegio particular)

Podemos destacar dos puntos importantes de las palabras del sujeto N°5, en una primera parte menciona que, *“Si yo fuera mujer en este tiempo costaría un poco más, no sé, ser más recatado de no decir cosas, hacer cosas...”*, de esta manera y según el género, el sujeto N°5 trataría de tomarlo de la forma más recatada posible y sin involucrarse en acciones que puedan verse mal. Continuando con la interpretación, el profesor señala que, en el caso de pertenecer a otro género, habría muchas cosas que no realizaría o tendría mucho cuidado de hacerlas. De esta forma el alumno puede notar a su profesora un poco cauta o precavida al momento de demostrar ciertos ejercicios. Si bien es cierto, el docente no menciona que esto puede o no afectar al estudiante, resulta interesante la reflexión que hace, aunque como se vio anteriormente, cuando se forma una relación respetuosa entre alumno y profesor, esto se podría evitar y generar lazos de confianza y mejores actitudes. Para finalizar, no se identificaron diferencias en los dos tipos de establecimientos, indicando respuestas que no varían en la actitud de los alumnos hacia la clase indistintamente del género docente pero sí pudiendo haber una diferencia en cuanto al respeto.

- **Género de estudiantes**

Durante la clase de EFI, los docentes atraviesan por diferentes interacciones con estudiantes de ambos géneros, en donde se ven algunas diferencias que afectan a las actitudes que tienen los alumnos durante el desarrollo de la clase relacionándose, por ende, al código de interacción y motivación. Los docentes señalaron que entregan sus contenidos por igual a sus alumnos y aunque la mayoría de ellos trabaja en sus establecimientos con ambos géneros en conjunto, un profesor que lo hacía por separado (por organización del establecimiento), provoca una actitud de disgusto en sus estudiantes y una preferencia de ellos porque sea distinto. Ante esto el sujeto afirma que:

“En la cancha del colegio hacemos EFI y ahí se separan hombres y mujeres....Los chicos a veces les gustaría trabajar con las chicas, no así cuando se pasa deporte ahí les gusta ellos no más, pero por ejemplo cuando se hacen programas de entrenamiento ahí les gustaría

compartir con las chicas...al separarlos siento que estamos quitando esa sociabilización, entonces ahí deberíamos enseñarles a socializar y a tratarse y así ellos van aprendiendo, pero también es complicado...”
(Sujeto N°5, colegio particular)

Los estudiantes le manifiestan al profesor sus intenciones de poder realizar actividades juntos por lo que el separar los géneros provoca desmotivación y disgusto. El no incorporar actividades para la participación de todos por igual, perjudica el fomento de su relación social, disminuyendo su motivación al no compartir las actividades, pero también se señala que, en determinados deportes, las preferencias se ven más marcadas a la hora de decidir entre los alumnos con quién o quienes desean participar. Además, la separación que realiza el docente es debido al proyecto educativo, pero en general el profesor busca la interacción de ambos géneros por igual, aunque se admite que es complejo lograrlo porque su establecimiento dictamina el trabajo por separado entre ambos géneros.

Por otro lado, los docentes señalan que las actitudes de ambos géneros durante la clase son diferentes, relacionando esta situación a una etapa de desarrollo, encontrándose en un momento en que estas diferencias se comienzan a notar. Esto se ejemplifica de la siguiente forma:

“Las mujeres son bien complicadas en el sentido de que no les gusta hacer las cosas, el hombre como que es un poco más liberal, más suelto, entonces como que tiene que hacer algo y lo hace no más, la niña como que sobre todo ahora, que se anda arreglando la polera, que el pantalón, que el pelo, que la uña, entonces igual es más complicado llegar a ese lado. Sobre todo 7mo y 8vo las chicas son súper complicadas por el tema de la vanidad.” (Sujeto N°2, colegio municipal)

El sujeto menciona un aspecto muy influyente respecto a la etapa etaria de las alumnas, haciendo referencia a su vanidad, lo que provoca que durante la clase su atención esté centrada en su apariencia en vez de lo que el docente les pretende entregar como aprendizaje. También, menciona que es más difícil trabajar

con ellas en comparación con los alumnos, por lo que los docentes aumentan sus esfuerzos en mantenerlas activas y participando de las actividades.

Finalmente, se encontraron similitudes de actitudes de los estudiantes de colegios públicos y privados, esto puede deberse a que la etapa de desarrollo no depende del tipo de establecimiento, sino que es un periodo que todos deben pasar.

- Estado y Apariencia Física

Los educadores se refirieron al estado y apariencia física como la imagen que proyectan en cuanto a su condición física y su presentación personal, respectivamente. Esto provoca diferentes percepciones de los alumnos en cuanto al concepto que crean sobre su profesor, relacionándose con el código de motivación, interacción, edad, género de estudiantes. La importancia de estos aspectos se ejemplifica en la siguiente cita:

“El profesor de EFI es imagen, ya, y una imagen hijo vale más que mil palabras, un profesor bien presentado, un profesor con actitud positiva, con una condición física apta es un profesor que tiene validez y que tiene credibilidad. Yo en este momento tengo 63 años y sigo haciendo deporte, entonces el estado físico del profesor, hijo, es parte de la biblia, si tú tienes que hacer 10 mandamientos del profesor de EFI, el primero es tener una buena condición física.” (Sujeto N° 8, colegio municipal).

La proyección del profesor de EFI toma una relevancia fundamental para el vínculo positivo entre el docente y los estudiantes, ya que, gracias a esto, se generan características a favor de la clase, facilitando la interacción entre ambos para el desarrollo de los aprendizajes. La coherencia de la imagen que proyecta el profesor y los contenidos que entrega a sus alumnos, brinda una mayor adherencia a la EFI, porque se comprueba in situ, que sus enseñanzas poseen un ejemplo claro. Además, otros entrevistados aluden al término imagen como: Proyectar bienestar, no fitness, ser demostrativo, ejemplo de salud y brindar confianza.

Por otra parte, la presentación personal, es determinante a simple vista de la proyección profesional que el docente pretende mostrar a sus alumnos, ya que estos últimos, tienden a observar con detalle lo anterior. Así lo afirma el Sujeto N°5:

“Si eh los chicos de qué se preocupan, eh... de las zapatillas, de la marca y en un colegio particular lo primero que te miran es la ropa, buena chaqueta buen polerón y más que nada la ropa. Las chicas nunca han hablado de mi ropa, pero si en mi actitud, oh míster que está buena onda, oh míster que está pesado, oh míster esto otro y ahí hay diferencias.” (Sujeto N°5, colegio particular)

El profesor hace referencia que, debido a pertenecer a un establecimiento particular, el tema de la ropa en su presentación personal es un foco de atención para sus estudiantes y puede que esto provoque cierta admiración o atención hacia él.

En relación con la apariencia física, los docentes reciben comentarios de parte de alumnos y alumnas, los cuales tienen diferencias en cuanto a lo que ellos se fijan. Por ejemplo:

“Por la edad en la que están entrando los alumnos y las alumnas, uno de repente escucha oh ahí va el profe, oh ahí va el profe, que esta grande (risas) ese tipo de comentario, que de mi punto de vista me incomoda porque viene de mis alumnas, entonces como que genera ese problema en mí, pero los alumnos no, los alumnos me ven como el profe normal, buena onda, simpático, pero las alumnas si generan ese problema en esa edad. (Sujeto N°4, colegio particular).

Acá el docente evidencia que las alumnas fijan más su atención en el aspecto físico de él, aunque no menciona si es que esto puede generar mejores actitudes. Esto también sucede en el caso de que el docente fuera del género femenino donde los alumnos pueden hacer lo mismo. Sin embargo, no se descarta que esto suceda entre el mismo género, pero al menos no fue mencionado por algún docente en esta investigación.

Con relación a las diferencias entre establecimientos, se identificó que los alumnos de colegios privados mencionaban más aspectos de la apariencia física de su profesor en comparación a los estudiantes de colegios públicos.

- **Valoración del conocimiento**

En este código, los entrevistados señalaron el grado de importancia que se le brinda a lo que saben. Este código se relaciona con la interacción debido a que los alumnos se acercan más hacia un profesor que consideran que sabe mucho. Dicha valoración es manifestada, a través de preguntas y comentarios durante la clase o inclusive en reconocimientos por parte de ellos. Esta buena valoración produce admiración y credibilidad en lo que el docente enseña y además aumenta la valoración hacia la EFI cuando el alumno es consciente de lo que su profesor le dice sobre la actividad física. Esto lo podemos evidenciar en la siguiente cita:

“Trato de entregar esa parte como más teórica, entonces los niños igual, el hecho de cómo, oh profe el otro día eh estuve probando comer esto antes de hacer ejercicio, o después de hacer ejercicio, oh profe esto me ayudó un montón porque ahora sé cómo puedo hacer mejor el ejercicio, o tomar mejor la mancuerna, ese tipo de cosas los niños lo valoran y lo agradecen y me lo reflejan obviamente en el día a día, oh profe hoy pude desbloquear el ejercicio de barra, entonces ese tipo de cosas los niños si lo demuestran, diciéndolo.” (Sujeto N°4, colegio particular).

Con los comentarios de los estudiantes que se aprecian en la cita, se logra visualizar su interés y aplicabilidad de lo que el docente les enseña. Además, cuando ellos logran tener esta motivación intrínseca para lograr algún objetivo y lo cumplen gracias a lo que el profesor les dice, genera actitudes favorables tanto hacia la valoración del profesor como hacia la veracidad de los efectos de la actividad física y el ejercicio. Para esta valoración, se encontraron similitudes entre lo que indican alumnos tanto de colegios públicos como privados.

- Personalidad

Los entrevistados aludieron a ella como sus rasgos, características y cualidades personales. Este aspecto tiene un gran impacto en la interacción profesor-estudiante, influyendo directamente en la generación del vínculo que va a favorecer la motivación e interés del alumnado hacia la clase de EFI, relacionándose con los códigos antes mencionados. Algunos de estos caracteres los señala el Sujeto N°5:

“Yo soy mucho de socializar, de hablar, de realizar chistes y trato de llevar eso, no en el mismo grado obviamente, siempre con respeto al aula. Entonces siento que los chicos se sienten bien con eso porque los otros ramos ya son de darles duro, entonces que venga el profesor de EFI y te siga dando duro...” (Sujeto N°5, colegio particular)

Vemos la capacidad del profesor de poder relacionarse con los alumnos, mencionando la socialización a través de la broma dentro de la clase, como una estrategia para disminuir el estrés que genera la carga académica en los estudiantes, mejorando sus actitudes en la clase en comparación a las asignaturas duras (lenguaje, matemática, historia). Así también los explica el docente n°8 al mencionar que es un profesor estricto en varios aspectos, pero a la vez es muy cercano.

“Yo soy un profesor súper estricto en términos disciplinarios pero muy cercano y muy empático con ellos en cuanto al desarrollo de la clase, hay mucho cariño. Tengo credibilidad, mi imagen es buena en ellos y también la empatía que se va generando en la clase hace que el alumno esté contigo te quiera, te respete y trabaje motivado, eso son los aspectos que reconocen y lo dicen.” (Sujeto N°8, colegio municipal).

De igual forma que el sujeto anterior, el docente si bien exige una parte disciplinar, se vincula mucho con sus estudiantes, siendo cercano, pero sin sobrepasar los límites del respeto, logrando un equilibrio para el correcto

funcionamiento de la clase, estimulando la motivación y el trato hacia el docente de manera conjunta. Además, respecto a lo estricto, el sujeto agrega que:

“Antiguamente los cursos antes eran de 45 alumnos, entonces mantener la disciplina que yo hasta el momento tengo, me costó mucho, me costó mucho y pase muchas rabias porque tenía que ser duro, me tenía que hacerme el duro, la empatía quizás dejarla un poco de lado para favorecer la disciplina del curso al cual le iba hacer la clase, entonces eso lo fui mejorando en el tiempo, ya, mi actitud , me predisposición, mi tolerancia, ya, a algunas situaciones que de repente se veían incontrolables.” (Sujeto N°8, colegio municipal).

Podemos observar que con el paso de los años el profesor va adquiriendo experiencia y logra adecuar su personalidad siendo menos estricto para mejorar su relación con los estudiantes. Si bien es cierto, poseer una actitud estricta permite mantener la disciplina de la clase, a los alumnos no les agrada esto, por lo que el profesor fue cambiando sus características personales.

Finalmente, no se identificaron diferencias entre ambos tipos de establecimientos, siendo el profesor cercano y simpático, las características comunes que han traído mejores actitudes de los alumnos.

10.3 Organización de la EFI

En esta categoría se identificó sólo 1 código, el cual tiene relación a lo que los entrevistados relataron como el proyecto educativo del establecimiento.

Proyecto educativo

El proyecto fue aludido por los sujetos como los lineamientos con que el establecimiento dictamina el funcionamiento de la asignatura. Se crea para satisfacer una necesidad específica, más allá de si es de carácter público o privado.

Este código se relacionó con los estilos de enseñanza y la motivación, debido a que las horas destinadas a esta asignatura han sufrido variaciones a lo largo del tiempo y dependiendo si el colegio es municipal o privado tendrán mayor o menor cantidad de horas. La siguiente realidad de un establecimiento privado representa lo que señalaron los demás docentes del mismo tipo de centro educativo:

“En mi colegio en ámbito normal son 6 horas de clases por ciclo, de 5to a 8vo son 5, y los de la enseñanza media son 4, sin sumar los talleres que incorpora el colegio...Para la realidad, es muchas horas aquí en el colegio, y el colegio siempre le ha dado un gran valor a la actividad física, porque el rector no concibe el intelecto sin el cuerpo.” (Sujeto N°1, colegio particular)

Este tipo de establecimiento le brinda una importancia significativa a esta asignatura, gracias a la gestión de la dirección académica, ya que *“el rector no concibe el intelecto sin el cuerpo”*, es por esto por lo que la cantidad de horas que poseen los estudiantes genera mayor motivación y adherencia a la EFI, además de que el factor *“tiempo de clases”* brindará una mejor profundización de sus contenidos.

Cuando el proyecto no cuenta con los recursos y lineamientos suficientes para que el profesor pueda llevar a cabo su quehacer profesional, limita los aprendizajes de los estudiantes y además les genera desmotivación al encontrar insuficiente el tiempo para la clase. Cuando esto ocurre, surge este pensamiento en los alumnos que puede verse en la siguiente cita:

“Ellos piensan que es insuficiente. Hijo, el simce eh... para poder reforzar lenguaje y matemáticas han ido quitándole horas a lo que son asignaturas técnico-artísticas y EFI, ya. Por lo tanto, nos quedamos con 2 horas este año, pero llegó una directora nueva... por lo tanto los alumnos de segundo ciclo ahora tienen 2 horas de EFI de currículum y 2 horas de taller deportivo.” (Sujeto N°8, colegio municipal)

Los estudiantes manifiestan actitudes de disgusto, debido a poseer solo 2 horas curriculares de EFI. Esto los desmotiva como hemos visto anteriormente en otros códigos y les molesta, pues les parece poco lo que hacen en la clase. Finalizando, en los colegios municipalizados los alumnos siguen considerando insuficiente la cantidad de horas destinada a EFI y hay diferencias de entre 2 a 4 horas curriculares más en colegios particulares.

11. Discusión

Luego del análisis realizado, se ha podido comprender cuales son los aspectos que afectan las actitudes de los alumnos de 7mo y 8vo básico de los colegios municipales y particulares de la región de Valparaíso, esto a través de la información obtenida desde la opinión de los profesores y los comentarios que reciben de sus estudiantes. Con esto se relacionaron las tres grandes dimensiones que se revisaron en los estudios del marco teórico, las cuales fueron métodos de enseñanza, características del docente, organización de la EFI. Cabe señalar que nuestro estudio debido al contexto pandémico y sus restricciones tuvo ciertas limitaciones como, por ejemplo, una aplicación virtual del instrumento y una recopilación de información desde la perspectiva de los docentes debido a las complicaciones de contacto y permisos con los establecimientos educacionales, lo que fue una diferencia con relación a los estudios con los que se discutirá, los cuales fueron aplicados de forma presencial y desde la voz misma de los estudiantes. Además, nuestra investigación posee un carácter cualitativo y la discusión se compara con otros estudios destacados de carácter cuantitativo, ya que no fueron encontrados estudios de este mismo origen epistemológico.

A continuación, se discutirá en primera instancia sobre los códigos de los resultados que se relacionan con el marco teórico, y luego se hará con factores que emergieron solo en esta investigación.

- **Actitudes de los alumnos**

Según los estudios de Gutiérrez, et al. (2007); Cárcamo, (2012); Gálvez, et al. (2016), los aspectos más destacados por los escolares fueron un profesor que tenga mucho conocimiento, que transmita alegría, sea simpático y comprensivo. Además, Gutiérrez, et al. (2007) obtuvieron resultados en los que los alumnos valoran positivamente un profesor/a en forma física de características atléticas. Nuestros resultados coinciden en que los alumnos tienen mejores actitudes cuando su profesor crea un vínculo con ellos y les da confianza, lo que asemeja a lo que los estudios anteriores mencionan como un profesor comprensivo. Sin embargo, los sujetos de nuestro estudio profundizaron mucho más en el vínculo generado con el alumno, destacando muchas veces en sus relatos como un factor el cual les permitió ver actitudes como confianza, respeto, admiración, credibilidad, atención, seguridad y motivación. En cuanto al estado físico y la apariencia física del docente, nuestros resultados señalan que los alumnos no necesariamente prefieren un profesor con aspecto atlético a diferencia de lo expuesto por los estudios anteriores, pero sí genera mejores actitudes que el estado físico del docente le permita demostrar los ejercicios y que sea un constante ejemplo para ellos lo que aumenta su motivación en la clase y genera credibilidad y validez

Otros aspectos que más resaltaron los alumnos en los tres estudios que discutimos fueron un profesor que levanta la voz frecuentemente, es estricto y repite las mismas actividades. Esto les indicó que los alumnos perciben a sus profesores como autoritarios. Según Gutiérrez, et al. (2007), eso provoca que los alumnos valoren menos a sus profesores lo que perjudica la generación de actitudes positivas hacia la Educación Física. Basados en nuestros resultados los docentes utilizan un tono de voz alto según el contexto en donde se desarrollen las clases y como medida de inicio escolar para determinar un lineamiento a seguir en base al respeto y disciplina, lo que durante el año se va modificando para brindar mayor importancia al vínculo entre ambas partes. En relación con este cambio, si bien para el docente actuar de esa forma le beneficia para tener orden en la clase, luego cambian su forma de ser ya que consideran pertinentes otras formas para llegar a ellos, lo que coincide con la percepción autoritaria del docente. Finalmente, respecto a la

repetición de los ejercicios durante la clase de EFI, si bien no se obtuvo una afirmación que indique que los estudiantes valoran menos a su profesor, sí se encontró que se desmotivan cuando esto ocurre.

- **Diferencias según géneros**

En este punto, Cárcamo (2012) y Gutiérrez, et al. (2007) encontraron que los alumnos idealizan más los aspectos físicos de los profesores, mientras que las alumnas se refieren a características más comunicativas como la comprensión, la simpatía, la amabilidad o la disposición para prestar ayuda. Además, las damas consideran más estrictos a sus profesores de Educación Física que los varones. Esto contrasta con los resultados obtenidos por Gálvez et al. (2016) donde los varones valoran en mayor medida que las damas los aspectos comunicativos. En primera instancia encontramos diferencias con las investigaciones Cárcamo (2012) y Gutiérrez, et al. (2007), estos autores señalan que los alumnos idealizan el aspecto físico de sus profesores, a diferencia de nuestros resultados los varones son los que valoran más la interacciones y la comunicación con el docente, mientras que las damas le asignaban mayor importancia al aspecto físico del profesor. Finalmente, la valoración en la comunicación de los alumnos varones coincide con los resultados obtenidos por Gálvez et al. (2016).

- **Diferencias según tipo de establecimiento**

El estudio de Cárcamo (2012) encontró que a pesar de que tanto en los colegios particulares subvencionados como en los municipalizados los alumnos valoran que su profesor sabe mucho, en los colegios particulares hay una diferencia significativa en que se valora aún más. También encontró diferencias significativas en otros cinco de los 10 ítems de su cuestionario, en donde la percepción de los alumnos de establecimientos particulares subvencionados es positivamente más alta que la percepción de los escolares que asisten a establecimientos municipalizados. Además, los alumnos de establecimientos municipales consideran a sus profesores más estrictos que los escolares de establecimientos privados subvencionados. Por el contrario, Gálvez, et al. (2016) encontró que los estudiantes de los colegios

municipales tienen una percepción más positiva de sus profesores de Educación Física que los escolares de colegios particulares.

Al igual que Cárcamo (2012) coincidimos con estos resultados, afirmando que los alumnos generan más adherencia y motivación dentro de la clase de Educación Física, al notar que su profesor le entrega conocimientos útiles para su desarrollo integral. Sin embargo, al presentar un estudio cualitativo, no logramos cuantificar qué tipo de establecimiento presentaba una mejor valoración por parte de los estudiantes hacia los profesores y la EFI. En lugar de esto, si se logró identificar que los colegios particulares tienen mejores oportunidades para desarrollar la clase de Educación Física, por ejemplo, tienen mejores materiales y tiempos para ejecutar la clase lo que aumenta las actitudes positivas de sus estudiantes. En el caso de los colegios municipales, si bien cuentan con recursos materiales debido al apoyo estatal, su principal dificultad para generar actitudes positivas son las horas de EFI curriculares. También, un resultado que se obtuvo en esta investigación y que no mencionan los autores revisados, es que los colegios municipalizados cuentan con un equipo PIE para el apoyo de los estudiantes con problemas de aprendizaje, generando una actitud positiva por parte de los alumnos al contar con equipo multidisciplinario que está presente con ellos.

Además, podemos mencionar que existe una similitud con respecto a los resultados de Cárcamo (2012) quien menciona que los profesores de colegios municipales son más estrictos según la retroalimentación de los alumnos. Esta comparación con nuestros resultados surge a partir del proyecto educativo de los colegios que poseen menos cantidad de horas para impartir la asignatura y sus contenidos de aprendizaje, lo que conlleva a comprimir y usar estrategias de mayor exigencia, generando una imagen en sus alumnos como un profesor estricto.

Métodos de enseñanza

Los autores Gimeno (1981), Rando (2010) y Fernández (2016) afirmaron que los métodos de enseñanza son uno de los términos más confusos y polivalentes en su significado y que no existe un estilo de enseñanza ideal para la clase de EFI, ya que su aplicación dependerá del grupo de curso y su contexto. Ante esta afirmación,

al preguntar a los docentes sobre este tema, se encontraron resultados que confirman lo expuesto por el autor. Los docentes entrevistados consideran que en la pedagogía no existe una manera de enseñar, si no que una variedad formas y esto se ve modificado por la diversidad de las personas en cuanto a sus conductas propias. Es más, los profesores prefieren ser multifuncionales, tratando de dominar y potenciar cada estilo de aprendizaje para su correcto uso según el contexto educativo.

A pesar de que no exista un estilo único y efectivo, en los estudios se identifica que en los docentes predominan algunos estilos por sobre otros. Según Fernández y Espada (2017), realizando un análisis bibliográfico encontraron que los estilos más usados son los de mando directo y el estilo de práctica. Estos resultados difieren de lo visado en nuestro análisis, donde los docentes tratan de utilizar un estilo constructivista o global, esto ocurre en ambos tipos de establecimientos (públicos-privados). Además, Fernández y Espada (2017) señalaron que los estilos constructivistas, donde el estudiante participe en la creación y descubrimiento de su aprendizaje, ayudan a mejorar el ambiente de clase, los vínculos, y la motivación de los alumnos, lo que es congruente con lo expuesto por nuestros entrevistados, los cuales señalan los mismos beneficios en las actitudes de los alumnos, donde además esto logra aumentar su rendimiento académico.

Finalmente, a pesar de que Moreno y Cervelló (2003) explican que las actitudes positivas pueden generar aprendizajes significativos e interés por la clase, nuestro estudio no diferenció entre este tipo de actitudes por parte de los estudiantes. No obstante sí se hizo referencia a que existen algunas de estas que demuestran mejor disposición, participación y motivación por la clase. Por lo tanto, que los docentes puedan considerar estas actitudes puede generar un mayor aprendizaje y valoración hacia el profesor y la Educación Física.

12. Conclusión

Para concluir, se declara que se identificaron los diversos aspectos y características que generan cambios en las actitudes de los escolares de 7mo y 8vo básico. Estas actitudes se ven afectadas por tres factores las cuales son los métodos de enseñanza, las características del docente y la organización de la Educación Física en el establecimiento. Cada uno de estos aspectos presentaron distintos códigos descritos en esta investigación, y se identificó que existe relación entre los códigos, pero no todos afectan el uno sobre el otro. Además, la interacción con el estudiante es uno de los aspectos que influye más sobre los demás códigos.

A través de su experiencia profesional los docentes mencionaron que, dentro de los métodos de enseñanza, el generar un vínculo con el alumno permite que se formen lazos de confianza y seguridad que ayudan a su participación en la clase. Además, el juego ha sido una estrategia motivante junto a las metodologías consideradas como constructivistas por los entrevistados. Los estudiantes también señalan que les gusta un profesor cercano, que los escuche y atienda sus dificultades dentro de la clase, que no les grite y que incluya sus propuestas evaluativas en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las características docentes, los entrevistados indican que los estudiantes valoran que actualice sus conocimientos, conociendo lo que les gusta, resolviendo las inquietudes sobre los contenidos de la clase. Además, señalan que si el profesor, indiferentemente de su estado físico y edad, pueda demostrar los ejercicios, les genera confianza y credibilidad a la vez que aumenta su motivación. Sin embargo nosotros como autores de esta investigación, desde una perspectiva inclusiva, nos preguntamos qué pasaría con aquellos docentes que tienen limitaciones motrices y no pueden demostrar los ejercicios. Consideramos que en estos casos el docente debe poseer una gran capacidad teórica y explicativa que busque que los estudiantes entiendan claramente y compense esta parte demostrativa.

Los estudiantes también valoran al profesor con una personalidad amigable y cercana y debido a su etapa etaria, les llama la atención la apariencia física que presente su profesor.

En relación a la organización de la EFI, según los docentes genera mejores actitudes cuando el proyecto educativo otorga valor a la asignatura, brindando la oportunidad de tener recursos de apoyo y más horas de Educación Física. Al contrario, cuando una organización de la EFI que contenga un proyecto educativo en donde el docente no cuente con los recursos y lineamientos suficientes para poder realizar la clase, como por ejemplo las horas curriculares que los estudiantes señalan insuficientes cuando son 2 horas a la semana, provoca en los alumnos sensaciones de disgusto y desmotivación.

Por otro lado, los docentes también explicaron que los siguientes aspectos generan disgusto, desagrado y desmotivación en los alumnos. Estas características fueron: ocupar metodologías de enseñanza donde no se fomente la creatividad del alumno, ser un profesor estricto, ocupar un tono de voz demasiado alto, no vincularse con el estudiante, no tomarle en cuenta en sus decisiones, exigirle demasiado en su evaluación, no ser claro en lo que se le evalúa y además no cumplir su palabra.

En segundo lugar, las características docentes que generan disgusto, desagrado y/o desmotivación son expresadas por los docentes como la personalidad estricta, imponente y seria, la diferencia de tratos entre estudiantes, las preferencias, la imposibilidad de demostrar los ejercicios y la incapacidad de responder a sus consultas sobre los contenidos o ayudarles en sus dificultades y dudas.

En relación con el tipo de establecimiento educativo no se logró cuantificar qué tipos de centros educativos tienen actitudes más positivas hacia la Educación Física. No obstante, los resultados permiten en primera instancia, reconocer que los estudiantes de ambos tipos de establecimientos tienen actitudes favorables hacia la Educación Física y el profesor. En segundo lugar, los colegios particulares llegan a tener mejores posibilidades de generar estas actitudes debido a los recursos que las

familias de los estudiantes poseen y a la cantidad de horas curriculares y de talleres deportivos que los establecimientos proponen.

Finalmente, a partir de las entrevistas, los docentes concluyeron que, si bien la gran mayoría de los estudiantes tiene una buena valoración de ellos y de la asignatura, existen otros que no participan mucho o no toman atención debido a temas de intereses personales y no de actitudes. Además, el profesorado señala que se debe seguir intentando mejorar la valoración hacia la Educación Física, ya que la sociedad aún no le otorga el valor que tiene realmente.

Por lo tanto estos resultados son muy relevantes ya que podrían ser utilizados por los docentes, futuros docentes, establecimientos y organizaciones educativas para mejorar las actitudes de los alumnos y fortalecerlas con el fin de generar adherencia a la actividad física y a los hábitos de vida activa y saludable, mejorando la valoración hacia la asignatura y hacia sus profesores. Esto no quiere decir que se busquen profesores a gusto de los alumnos, sino que se puedan considerar aspectos que a los estudiantes les afectan durante su interacción con el docente y con esto ser un estudio útil para generar nuevas metodologías, técnicas de enseñanza o estrategias para el profesorado sobre cómo deberían ir enfocadas sus clases con los estudiantes o simplemente para generar conciencia de la importancia que tienen estos factores a la hora de realizar las clases.

Además, debemos mencionar que en este estudio observamos que a medida que los estudiantes avanzan en los cursos, tanto en colegios municipales como particulares, las horas de Educación Física se reducen en lugar de aumentarse o mantenerse, lo que consideramos como una agravante al problema más que una solución.

13. Limitantes

En primer lugar, como se pudo revisar en el marco teórico, las investigaciones en Chile sobre este tipo de estudio son escasas, por lo que se hace necesario seguir investigando en este tema, sobre todo con una perspectiva cualitativa la cual nos permitió recoger información extensa e incluso mayor a la obtenida por los autores que apoyan la investigación. Además, considerando que no se logró reunir la información desde la voz directa de los estudiantes, sería ideal que en futuras investigaciones se pudiera realizar las entrevistas con los alumnos de los cursos mencionados, pues son los actores principales del tema de investigación y refleja una mirada objetiva de sus actitudes.

En segundo lugar, a partir de la información obtenida, nos parece interesante realizar este estudio con otros cursos superiores o inferiores. Finalmente, también podrían realizarse estudios de tipo longitudinal, aplicando la entrevista a un curso y verificar posteriormente si con los años sus mismas actitudes cambian o se mantienen.

14. Referencias

1. Abellán, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de Educación Física. *Sportis Sci J*, 1(3), 207-219. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/17674/SPORTIS_1_3_2015_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
2. Active Healthy Kids Global Alliance. (2018). *Reporte de notas de actividad física infantil*. <http://www.activehealthykidschile.com/wp-content/uploads/2019/04/Reporte-de-Notas-Diptico-2018-v2-hojas.pdf>
3. Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48(1), 28-32. <https://js.sagamorepub.com/pe/login?source=%2Fpe%2Farticle%2Fview%2F3640%2F3202&loginMessage=reader.subscriptionRequiredLoginText>
4. Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. (2a ed.). Mapping social psychology.
5. Alcalay, L. y Antonijevic, N. (1987). Motivación para el aprendizaje: Variables afectivas. *Revista de Educación*, 144, 29-32.
6. Alden, M.A. (1932). The factors in physical education programs that are least attractive to the college girl. *Research Quarterly*, 3, 97-107. <https://doi.org/10.1080/23267402.1932.10625058>
7. Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* Champaign. *Human Kinetics*.
8. Ardèvol, E.; Bertrán, M.; Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital, Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 3, 72-92. <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n3/15788946n3a5.pdf>
9. Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horiz. Pedegóg*, 8(1), 9 – 22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4907017.pdf>
10. Arnau, L. y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1283-1302.

<http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?465>

11. Bañuelos, A. (1993). Motivación escolar. Estudio de variables afectivas. *Perfiles Educativos*, (60). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206011>
12. Barthey, S. H. (1982). *Principios de percepción*. Trillas.
13. Bräutigam, M. (1999). "So schlecht ist er auch wieder nicht!" Erste Zugänge auf die Frage nach dem "schlechten" Sportlehrer aus Schülersicht. *Sportunterricht*, 48(3), 100-111. <https://www.fachportal-paedagogik.de/en/literatur/vollanzeige.html?FId=528349#vollanzeige>
14. Cagigal, J.M. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Miñon, D.L.
15. Cárcamo, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 105-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100006>.
16. Cárcamo, J; Wydra, G; Hernández, C.;Martínez C. (2017). Actitudes hacia la educación física: Grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. Una mirada intercultural. *Retos*, 32, 158-162.
17. Cea, S., Véliz, C., Aravena, C. y Maureira, F. (2013). Percepción de los estudiantes de educación física de la UISEK de Chile hacia sus profesores. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 23-28.
18. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2010). The association between school based physical activity, including physical education, and academic performance. **En** J. Aibar; J. Murillo; L. García-González; S. Estrada y J. Bois. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*. 24(1), 155-161. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235139639018>
19. Corbella, R. J. (1994), Descubrir la Psicología. Percepción. **En** Calixto, R., y Herrera, L. (2010). Estudio sobre las percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de Educar*, 11(22), 227-249. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31121072004>
20. Cornejo, M, Matus, C. y Vargas, C. (2011). La Educación Física en Chile: una aproximación histórica. *EFDeportes*, 16,(161). <https://www.efdeportes.com/efd161/la-educacion-fisica-en-chile.htm>

21. Delgado, M.A. (1992). *Los estilos de enseñanza en la educación física*. ICE.
22. Deutscher Sportbund. (2006). *DSB-Sprint-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Meyer & Meyer
23. Digel, H. (1996). Schulsport - wie ihn Schüler sehen. Eine Studie zum Schulsport in Südhessen. *Sportunterricht*, 45, 324-33.
24. Escartí, A., Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Albatros Educación.
25. Federación Mundial de Obesidad (2019). *Atlas Mundial de la Obesidad Infantil*. <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1098513/retrieve>
26. Fernández, M. y Espada, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Retos*, 31, 69-75. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49024>
27. Fernández, M. (2016). *Estilos de enseñanza y trabajo cooperativo en Educación Física*. [tesis doctoral]. <https://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/211/C00045904.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
28. Friedmann, E. (1983). Pupil's image of the physical education teacher and suggestions for changing attitudes in teacher training. *International Journal of Physical Education*, 20(2), 15-18.
29. Fullagar, S. (2017). Post-qualitative inquiry and the new materialist turn: implications for sport, health and physical culture research. *Qualitative Research in Sport. Exercise and Health*, (9)2, 247–257.
30. Gálvez, C.; Maureira, F.; Flores, E.; Véliz, C.; Cea, S.; Soto, C.; Soto, H. (2016). Percepción de los estudiantes de primaria hacia sus profesores de Educación Física en Santiago de Chile. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. 7(41), 133-142. <http://maureiralab.cl/gallery/56-percepcion%20de%20los%20estudiantes%20de%20primaria%20hacia%20sus%20profesores%20de%20ef.pdf>
31. Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya.
32. González, V. E. (1992). *On human attitudes: Root metaphors in theoretical conceptions*. VasastadensBokbinderi AB.

33. Graham, G. (1995b). Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 478-482.
34. Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24), 212-229. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>
35. Gutiérrez, M.; Pilsa, C.; Torres, E. (2007). Perfil de la Educación Física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 8(3), 39-52. <http://www.cafyd.com/REVISTA/00804.pdf>
36. Gutiérrez, M. (2016). Efecto de las actitudes hacia la Educación Física sobre los motivos de práctica deportiva fuera del horario escolar. *Sports*, 3(1), 123-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5785838&orden=0&info=link>
37. Hernández, J. L. y Velázquez, R. (2007). *La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: Cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Grao.
38. Hogg, M. A., y Vaughan, G. M. (2010). *Psicología social*. (5ª ed.). Médica Panamericana.
39. Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence: An Essay on the Construction of Formal Operational Structures* (1ª ed.). International library of psychology. Developmental psychology . <https://doi.org/10.1037/10034-000>
40. Kaj, M., Saint-Maurice, F., Karsai, I., Vabb, Z., Csányi, T., Boronyai, Z. & Révész, L. (2015). Associations between attitudes toward physical education and aerobic capacity in Hungarian high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(1), 74-81. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1043229>
41. Luke, M.D. (1991). Attitudes of young children toward physical education. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 16(2), 33-45.

42. 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.
43. Martínez, L. y Gómez, R. (2009). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*. (1ª ed.). Miño y Dávila.
44. Messing, M. (1979). The personality of the physical education teacher from the pupils point of view. *International Journal of Physical Education*, 16(3).
45. Ministerio del Deporte, Gobierno de Chile. (2016). *Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2025*. (1a. ed.). Santiago de Chile. <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmid=92146&prmtipo=documentocomision>.
46. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2020). *Educación Física y salud* Recuperado el 10 de Agosto de 2020. <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-49399.html>.
47. Ministerio de Salud, Gobierno de Chile. (2019). *Estudios de la OCDE sobre salud pública: Chile*. <https://www.oecd.org/health/health-systems/Revisi%C3%B3n-OCDE-de-Salud-P%C3%ABblica-Chile-Evaluaci%C3%B3n-y-recomendaciones.pdf>
48. Mohsin, S. M. (1990). *Attitude: Concept, formation and change*. Wiley.
49. Moreno A., Gamboa R. y Poblete C. (2014). La Educación Física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), p. 411-427. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892014000200010>
50. Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Revista Enseñanza*, 21, 345-362. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20350&dsID=pensamiento_alumno.pdf
51. Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. (1ª ed.). Teaching Physical Education Fifth Edition. https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf

52. Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. St. Martin's Press.
53. Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una Educación Física moderna (2ª ed.)*. Cuadernos técnicos del deporte.
54. Pidgeon, N. F. (1998). Risk assessment, risk values and the social science programme: why we do need risk perception research. *Reliability Engineering & System Safety*, 59(1), 5-15. [https://doi.org/10.1016/S0951-8320\(97\)00114-2](https://doi.org/10.1016/S0951-8320(97)00114-2)
55. Prat, M., Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: Reflexiones y propuestas didácticas*. (1ª ed.). Colección Educación física. INDE.
56. Rando, C. (2010). Estilos de enseñanza en Educación Física. Utilización según el análisis de las tareas de aprendizaje y las características de los alumnos y alumnas. *EFDeportes*, 15(146). <https://www.efdeportes.com/efd146/estilos-de-ensenanza-en-educacion-fisica.htm>
57. Real Academia de la Lengua Española (2020). *Educación Física*. <https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n#1YqnuKu>
58. Rendón, M. A. (2010a). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (primera fase Facultad de Educación). *Revista Unipluriversidad*, 1(10), 13 - 29. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/7198>
59. Revista de Educación, MINEDUC, Gobierno de Chile. (2016). *Estudio Nacional de Educación Física 2015: El mal estado físico de los estudiantes chilenos*. <http://www.revistadeeducacion.cl/estudio-nacional-educacion-fisica-2015-mal-estado-fisico-los-estudiantes-chilenos/>
60. Rice, P.L. (1988). Attitudes of high school students toward physical education activities, teachers, and personal health. *The Physical Educator*, 45(2), 94-99.
61. Ryan, S., Fleming, D. & Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *The Physical Educator*, 60, 28-42. https://www.researchgate.net/publication/222881316_Middle_school_students'_attitudes_toward_physical_education

62. Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 5(9). <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>
63. Sicilia, A. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la educación física. *Revista de Educación*, 331, 577–613. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67248/008200430276.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
64. Siedentop, D., Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
65. Smith, B. & McGannon, K. (2017). Developing rigor in qualitative research: problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101–121.
66. Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
67. Subramaniam, R. & Silverman, S. (2000). Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4(1), 29-43. https://www.researchgate.net/publication/243666788_Validation_of_Scores_From_an_Instrument_Assessing_Student_Attitude_Toward_Physical_Education
68. Subramaniam, R. & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5) 602-611. https://www.researchgate.net/publication/222881316_Middle_school_students'_attitudes_toward_physical_education
69. Triandis, H.C. (1971). *Attitude and attitude change*. Wiley.
70. Universidad de Santiago de Chile. (2014). *¿Qué es la percepción?* ddp.usach.cl/que-es-la-percepcion
71. Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
72. Wydra, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *Sportunterricht*, 50, 67-72.

73. Zeng, H., 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.
<https://www.thescipub.com/pdf/jssp.2011.529.537.pdf>