



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

INDISCIPLINA Y VALORES MORALES DE ALUMNADO ESCOLAR CHILENO DESTACADO EN DEPORTE: ESTUDIO DE CASOS

Ignacio Alonso Tapia Muñoz

Universidad de Antofagasta, Chile
ignacio.tapia.profesor@gmail.com

Nelly del Carmen Orellana Arduiz

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile
norellan@upla.cl.

Felipe Nicolás Mujica Johnson

Universidad Politécnica de Madrid, España
fmujica@live.cl

RESUMEN

La indisciplina escolar es una de las principales manifestaciones de la mala formación moral del alumnado. Así, el primer objetivo de este estudio fue analizar la prioridad de valores morales en un grupo de estudiantes destacados en deporte y que ha presentado conductas de indisciplina. En concreto, de un centro de educación escolar en Antofagasta, Chile. El segundo objetivo fue comprender desde la perspectiva del alumnado, el profesorado y la familia, la indisciplina escolar de dicho alumnado. La metodología responde a un enfoque mixto, que incluye para la recogida de datos un cuestionario de prioridad valórica, observación participante y entrevistas semi-estructuradas. Los resultados indican que el alumnado prefiere el valor del respeto, el cual coincide con el marco filosófico del centro educativo. Además, se interpreta que el alumnado justifica algunas conductas de indisciplina y las asocia a sus sentimientos durante la práctica deportiva. Desde la mirada del profesorado, se señaló al hogar como un escenario que no contribuye a la educación moral. En cuanto a la familia, se identificó dificultades para abordar el tema, pero una buena disposición para aprender y contribuir en la educación moral. Se concluye que la práctica deportiva es un escenario propicio para contribuir al razonamiento moral y a la formación de hábitos virtuosos.

PALABRAS CLAVE: Educación moral, emociones, educación física, deporte escolar, violencia escolar.

INTRODUCCIÓN

La práctica de actividad física y deporte se dispone como una tarea necesaria y obligatoria en los centros educativos de Chile, con la finalidad de contribuir a una formación humana integral del alumnado (Carcamo-Oyarzun, Wydra, Hernández-Mosqueira y Martínez-Salazar, 2017; Ministerio de Educación, 2016; Mujica, Orellana, Aránguiz y González, 2016; Mujica, Orellana y Toro, 2018). No obstante, diferentes especialistas en la disciplina de Educación Física (EF) han advertido desde una perspectiva crítica que, bajo una lógica tecnocrática, biomédica y mecanicista, se ha otorgado poca importancia a la formación ético-moral del alumnado en dicho país y, también, a nivel global (López-Pastor, 2012; Carter-Thuillier y Moreno, 2017; Moreno, 2018; Moreno, Gamboa y Poblete, 2014; Mujica y Concha, 2015). Precisamente, los contenidos deportivos específicos han sido más desarrollados que los aspectos transversales, lo cual sin duda también es muy favorable para la salud y el desarrollo del alumnado, de modo que, además, es posible identificar en diferentes niveles educativos grupos de estudiantes que sobresalen por sus condiciones deportivas. De esta forma, este alumnado suele ser estimulado para que su práctica trascienda la asignatura de EF y se integren a las selecciones escolares que representan a la institución en las distintas competencias deportivas locales, regionales y nacionales.

Para este estudio un concepto importante es el de disciplina escolar. La cual es entendida como el aprendizaje de un conjunto de normas y valores morales que contribuyen a lograr ciertas metas sociales. Por ejemplo, la meta de una praxis respetuosa con los derechos humanos. Al respecto, Gotzens (2006) señaló que la disciplina escolar es una adecuada forma de prevenir sucesos lamentables desde la perspectiva moral. En términos más específicos, agrega que la “disciplina escolar se refiere al “aquí y ahora”; en cierta medida, es la más ardiente defensa de los derechos de los alumnos: crear y mantener las condiciones cotidianas para el pleno disfrute de su derecho a ser educados” (Gotzens, 2006, p. 182). Precisamente, en esta investigación se aborda la ausencia de dicha disciplina, es decir, la indisciplina escolar. Quien también teorizó sobre la disciplina escolar, fue la pedagoga italiana María Montessori, quien señaló que existen dos tipos de disciplinas, la pasiva y la activa (Montessori, 2014). En concreto, señaló que, a diferencia de la disciplina pasiva, la disciplina activa promueva la autonomía del alumnado (Montessori, 2014). En este sentido, mientras la educación se aleje del paradigma conductista y se aproxime a metodologías constructivistas, más se podrá propiciar la disciplina activa.

Se puede apreciar que el término de formación o educación moral también es relevante en este estudio. Para comprenderlo es preciso clarificar qué se entiende por moral. Así, hemos de agregar que “la moral es la regla de la acción humana, y la moral iniciada por Sócrates, es el cuerpo de doctrina que fundamenta, establece, explicita, describe y aplica esa *regula morum*” (Quintana, 1995, p. 19). Por otro lado, Durán (2011) explica que la moral hace referencia a lo que cada sociedad acepta como correcto e incorrecto o bueno y malo. Por tanto, una educación moral escolar hace referencia al conjunto de aprendizajes centrados en promover el buen actuar y prevenir el mal comportamiento. Así, se entiende que la educación moral contribuye al alumnado escolar en su formación y desarrollo “de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en aquellas

situaciones que les planteen un conflicto de valores” (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 2001, p. 16).

En cuanto a la relación de disciplina, moral, EF y deporte, hemos de señalar que tiene amplias raíces históricas y filosóficas. Aquellas raíces las encontramos en la Antigua Grecia con el concepto helénico de *Paideia*. Pasándonos a la época moderna con la inclusión del deporte en la educación escolar de Inglaterra o la recuperación de los Juegos Olímpicos Modernos. Hasta la actualidad con los programas deportivos con perspectiva social que lleva a cabo la Organización de Naciones Unidas (ONU) (García y Gutiérrez, 2017; Ríos, 2003). En concreto, es posible señalar que la EF y el deporte contribuyen a la disciplina y la formación moral. Y, en sentido inverso, que la disciplina y la formación moral contribuyen a una praxis en la EF y el deporte de mejor calidad.

El alumnado que representa en deporte a los centros educativos asume una responsabilidad extra que en los mejores casos suele ser apoyada desde la organización escolar, otorgando al alumnado algunas facilidades y flexibilidad en las tareas curriculares. Asimismo, se le exige como condición fundamental asumir con responsabilidad el compromiso con la práctica deportiva y las tareas curriculares, lo cual, por supuesto, también exige disciplina escolar. Precisamente, es en aquella última exigencia donde se ha identificado una problemática importante, la cual responde a la pertinencia de esta investigación. Esta se refiere al reconocimiento de conductas de indisciplina en el alumnado que destaca a nivel deportivo, debido a que esta condición generaría comportamientos desestabilizadores que afectarían tanto a estudiantes como al profesorado, considerando que los primeros son la imagen y voz del centro educativo (Fernández-Balboa, 1990). Con respecto a las conductas de indisciplina en el ámbito escolar y, en concreto en el ámbito de la EF, Vanegas, Pérez y Chavera (2019) destacan las acciones disruptivas que desordenan el ambiente pedagógico y el abandono de las sesiones educativas, atribuyéndolas al desinterés, la agresividad, la presencia de disvalores morales y a la inmadurez del alumnado.

Respecto al fenómeno de indisciplina en este tipo de alumnado en centros educativos chilenos, la experiencia de los investigadores señala que esta situación se extiende, y por ende, se establece como una acción relevante indagar las causales de tal comportamiento de forma de aportar a una propuesta de trabajo disciplinaria, con el objeto de contribuir a un adecuado desarrollo deportivo. No obstante, es preciso considerar que esta problemática presenta muy pocos antecedentes científicos en el país mencionado anteriormente, de modo que se reconoce la importancia de abordar en profundidad este fenómeno. En cambio, a nivel general del ámbito escolar chileno e internacional, existen múltiples estudios que reconocen los problemas de disciplina como recurrentes y normales en el desarrollo de la práctica educativa, siendo considerados como uno de los factores de mayores consecuencias negativas para dicho proceso (Esteban, Fernández, Díaz y Contreras, 2012; Furlan, 2005; Gazmuri, Manzi y Paredes, 2015; Ishee, 2004; Nail et al., 2018; Román, 2009; Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz y Araya, 2014). De esta forma, la indisciplina se entiende como una problemática social presente de forma transversal en diferentes centros educativos del país. Así, dicha realidad también se entiende como una problemática que trasciende las aulas de clases. Precisamente, o anterior se refiere principalmente con lo anterior se hace referencia a lo que sucede en el contexto del desarrollo de competencias deportivas, en donde los alumnos destacados deportivamente se comportan con diferentes niveles de

indisciplina y, por tanto, disvalores morales (Gairín, Muñoz, Castro y Díaz, 2014; Gallardo, Bellido y Benítez, 2011; Zurita et al., 2015), lo que influye de forma negativa en el resto de sus compañeros y, aún más, implica una imagen negativa del establecimiento educacional del cual ellos forman parte, hacia la comunidad.

Las consecuencias de la indisciplina al interior del aula, se encuentran reguladas por diversas normativas y políticas de conducta (Nail et al., 2018), sin embargo, en algunos casos se ha observado un fenómeno especial con el alumnado destacado en el ámbito deportivo. En concreto, que la actividad conductual de estos alumnos se observa con un cierto aire de impunidad, avalado por su buen rendimiento deportivo. Por consiguiente, se entiende como un problema actual la indisciplina de los alumnos deportivamente sobresalientes en las participaciones deportivas, y cuyas repercusiones afectan tanto a sus compañeros de equipo (en el caso de los deportes colectivos), hasta la imagen institucional, al ser reconocidos como estudiantes de la comunidad estudiantil que representan.

En cuanto al centro educativo que ha sido seleccionado para este estudio, se puede señalar que su desarrollo deportivo se concibe como un aspecto importante dentro de la formación integral para el alumnado participante. De acuerdo a su proyecto educativo institucional, se encuentra éticamente consolidado en torno a bases cristianas y de promoción de los derechos humanos universales (Beuchot, 2004; Mujica y Orellana, 2020; Papacchini, 2003). En cuanto a su ubicación geográfica, se ubica en un sector norte de la ciudad de Antofagasta. Con respecto a los integrantes de su comunidad educativa, puede considerarse de clase socioeconómica media y baja, acogiendo múltiples problemáticas socioculturales. Especialmente, asociadas a la complejidad que significa para algunas familias dedicarse al desempeño laboral del ámbito de la minería y, a su vez, a la educación familiar. Así, el apoyo a los deportistas al interior de la comunidad educativa se reconoce como parte de las políticas institucionales de dicho centro educativo. No obstante, durante el último tiempo se ha detectado, por parte del profesorado y de su equipo directivo, una frecuente conducta indisciplinada del alumnado que representa a la institución en las competencias deportivas. En síntesis, la principal problemática que motiva esta investigación está relacionada con las recurrentes conductas de indisciplina, las cuales si no son mejoradas afectarán la buena convivencia escolar, la seguridad del alumnado en las prácticas deportivas, la imagen del centro educativo en las competencias deportivas y, por consiguiente, la confianza de las autoridades hacia las delegaciones deportivas de la institución.

Por todos los antecedentes anteriormente expuestos, el primer objetivo de este estudio es analizar la prioridad de valores morales en un grupo de alumnado deportivamente destacado y que ha presentado conductas de indisciplina, perteneciente a un centro educativo de la ciudad de Antofagasta, Chile. Y el segundo objetivo de este estudio, es comprender desde la perspectiva del alumnado, el profesorado y la familia, la indisciplina escolar de dicho alumnado destacado en el ámbito deportivo.

1. METODOLOGÍA

El enfoque de este estudio corresponde a un enfoque mixto (Muñoz, 2013), de modo que responde a un estudio de tipo descriptivo (enfoque cuantitativo) e interpretativo (enfoque cualitativo). Asimismo, su diseño se enmarca en un estudio de casos (Stake, 2007), que permite generar una comprensión fundada en una perspectiva colectiva del tema.

La participación de informantes en este estudio consta en primer lugar de 10 estudiantes de género masculino con una edad promedio de 11,7 años (DT= 0.64), pertenecientes a un centro educativo con dependencia particular subvencionada de la ciudad de Antofagasta. Además, complementan el muestreo 2 docentes hombres y una docente mujer de dicho centro educativo con una edad promedio de 29, 6 años (DT= 2.49) y 3 madres del alumnado seleccionado con una edad promedio de 39 años (DT= 1.88). Los participantes del estudio fueron seleccionados en forma intencionada, a través de un muestreo de carácter teórico y estructural (Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu, 2015), considerando “una accesibilidad favorable a los participantes y su interés personal” (Mujica y Orellana, 2019, p. 4). En concreto, los criterios de inclusión para el alumnado participante, que son los informantes centrales del muestreo, fueron los siguientes: a) Pertenecer a una selección deportiva del centro escolar seleccionado; b) Estar dispuesto a contribuir en la investigación; c) Presentar conductas de indisciplina en el contexto de la práctica deportiva; y d) Reconocer conductas indisciplinadas durante el desarrollo deportivo del centro educativo o en las competencias deportivas fuera de dicha institución.

Para responder a los objetivos del estudio desde la perspectiva cuantitativa, se utilizó el cuestionario de prioridad valórica que presenta 12 valores referidos a la categoría *ámbito personal* y otros 12 valores referidos a la categoría *interacción con el entorno*. Este instrumento cuenta con una validación de constructo por consulta directa a tres especialistas en el área de axiología y una fiabilidad (*test-retest*), que obtuvo un “índice general de 0,85; para los valores vinculados con el ámbito personal, 0,81 y para los valores relacionados con el entorno un índice de 0,76 lo que permite establecer que el instrumento posee estabilidad suficiente en las respuestas” (Trujillo et al., 2013, p. 17). Por otra parte, para responder a los objetivos desde la perspectiva cualitativa, se aplicó una observación participante al alumnado en sus clases de EF, que consistió en una intervención de educación en valores que se prolongó durante 10 sesiones, con la finalidad pedagógica de potenciar la disciplina escolar e investigativa de observar el comportamiento del alumnado. Además, se aplicaron 3 entrevistas semi-estructuradas que fueron aplicadas al alumnado, al profesorado y a los padres, las cuales fueron diseñadas *ad-hoc* en función de la problemática del estudio.

Los datos obtenidos con el cuestionario fueron sometidos a un análisis estadístico de tipo descriptivo no paramétrico, en concreto, una “distribución de frecuencia relativa acumulada” (Spiegel y Stephens, 2001, p. 39). Mientras que los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, fueron sometidos a un análisis de contenido inductivo que siguió la perspectiva de la teoría fundamentada (Mujica y Orellana, 2019), de modo que también se utilizó el *software Atlas.ti 7.2* para favorecer la recuperación de datos y la asociación conceptual (Penalva et al., 2015).

Para contribuir a las consideraciones éticas del estudio, se utilizó la vía del consentimiento informado, de modo que todos los participantes firmaron su participación voluntaria y el conocimiento de que los datos tendrían un tratamiento anónimo y confidencial. Además, dado que el alumnado es menor de edad, padres, madres y/o tutores, firmaron la autorización de participación del alumnado.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los primeros hallazgos que se presentan hacen referencia a la prioridad valórica del alumnado participante. Así, en la Tabla 1 se describen el porcentaje de preferencia respecto a los valores del ámbito personal y en la Tabla 2 respecto a los valores del ámbito interacción con el entorno.

Tabla 1
Primera y última prioridad valórica del ámbito personal.

Valores preferidos en primera posición	%	Valores preferidos en última posición	%
Respeto a sí mismo (estimarse con dignidad)	60	Autonomía (independencia en la toma de decisión)	50
Perseverancia (lucha constante frente a las dificultades)	20	Rigor académico (cumplimiento exigente y oportuno en las demandas académicas)	10
Rigor académico (cumplimiento exigente y oportuno en las demandas académicas)	20	Equilibrio interno (estabilidad emocional)	10
		Perseverancia (lucha constante frente a las dificultades)	10
		Fe (creencia en la existencia de un ser superior)	10
		Autocrítica (autoevaluación del actuar propio)	10

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2
Cinco valores más y menos preferidos del ámbito interacción con el entorno.

Valores preferidos en primera posición	%	Valores preferidos en última posición	%
Respeto al otro (trato digno al prójimo)	50	Pluralismo ideológico (aceptación y respeto por todas las ideas del ámbito político y religioso)	90
Libertad de opinión (respeto a la libre expresión de ideas y juicios críticos frente todo evento)	20	Trabajo en equipo (habilidad para desempeñarse junto a otros en un esfuerzo común sin crear tensiones)	10
Identidad con una entidad social (sentirse parte de una entidad social)	10		
Respeto ecológico (trato digno a las fuentes naturales)	10		

de vida de las cuales el ser humano depende)
Justicia (reconocimiento de lo que a cada humano le corresponde como persona) 10

Fuente: Elaboración propia.

Tanto en el ámbito personal como en el de la interacción con el entorno, el valor más preferido es el del respeto a la dignidad personal y de las otras personas. Dicha preferencia coincide con los valores que destaca el proyecto educativo de la institución escolar, que además se adhiere a una perspectiva filosófica de tradición cristiana, la cual sostiene que cada persona tiene el derecho natural y universal a tener un trato basado en la dignidad (De La Torre, 2005; Ezcurdia, 1987; Papacchini, 2003). No obstante, de los menos preferidos también se identifica un valor que se vincula al respeto, el pluralismo ideológico, aunque su poca preferencia puede explicarse por la falta de comprensión de dicho valor, ya que no es muy común apreciarlo en la vida cotidiana del país y también implica cierta complejidad para su entendimiento. Ante estos resultados, queda en evidencia que la preferencia valórica debe pasar del plano cognitivo o declarativo, a la praxis o a la conducta moral, lo cual implicaría en el alumnado el logro de una fuerza de voluntad que supere los instintos socialmente negativos y los condicionamientos culturales orientados por disvalores. En otras palabras, es necesario que el alumnado progrese del razonamiento moral al hábito virtuoso (Elorrieta-Grimalt, 2012).

Los resultados de la entrevista semi-estructurada al alumnado, se agruparon en las siguientes cinco categorías, las cuales contienen diferentes citas representativas o pasajes textuales que la fundamentan: conductas negativas, con 54 citas; conductas positivas, con 23 citas; sentimientos, con 12 citas; conductas violentas, con seis citas; y valores, con cuatro citas. En términos muy similares, a excepción de la categoría de violencia, los resultados de la observación se han categorizado en las siguientes cuatro categorías: conductas positivas, con 59 citas; valores, con 48 citas; sentimientos, con 10 citas; y conductas negativas, con seis citas. En este sentido, el fenómeno de la indisciplina quedó más en evidencia por medio del diálogo con el alumnado, lo cual también se explica porque es posible que el alumnado haya regulado su conducta en función de presentar una buena imagen al investigador, debido a que la observación no tuvo un carácter indiscreto. Asimismo, quedó en evidencia una mayor presencia de conductas positivas y valores por medio de la observación, aunque por medio de la entrevista también se han expresado dichas categorías. En cuanto a los sentimientos, por medio de ambas técnicas se recolecta una cantidad similar de pasajes representativos, los cuales cualitativamente se inclinan hacia sentimientos moralmente positivos (Mujica, 2018; Pinedo y Yáñez, 2017), ya que contribuyen a la práctica deportiva como se expresa en las siguientes frases de las entrevistas: “juego con amor”; “el deporte es una alegría” (1:12); “el deporte para mí significa un sentimiento”. De igual forma, por medio de la observación se identificaron acciones que evidenciaban una transmisión de afectos que contribuían a la buena convivencia, el respeto y el *fair play* (Mujica et al., 2018; Pinheiro, Camerino y Sequeira, 2014), lo cual se expresa en la siguiente nota de campo: “ambos equipos conversan de forma amigable y se felicitan por ciertas jugadas que salieron bien ejecutadas” y “se estrecha un saludo de mano y abrazo entregando frases como, buen juego, felicitaciones y buenas jugadas”.

Con respecto a los resultados interpretativos en torno a la indisciplina desde la perspectiva del alumnado, se aprecia tanto en las entrevistas como en las observaciones que el alumnado en algunas ocasiones reconoce que algunas de sus conductas realizadas de indisciplina son negativas para su formación y, la de los demás, por esa misma razón suelen arrepentirse, como se identifica en la siguiente cita: “algunas veces me pongo a pelear y esas cosas igual me desaniman, porque igual sé que están mal”. Por otra parte, también se identifica la dificultad de reconocer frente al profesorado la indisciplina, lo cual un estudiante lo expresa así: “no reconocí que me había equivocado cuando tuve que hablar con mi profesora jefe de lo ocurrido”. Entre las conductas de indisciplina destaca el subir la voz y decir palabras groseras al profesorado o al alumnado, golpear al alumnado y tener conductas de rebeldía ante las instrucciones del profesorado, las cuales también se han presentado en otros estudios que han abordado las conductas disruptivas y la violencia escolar (Instituto Nacional de la Juventud, 2017; Jiménez y Lehalle, 2012; Ugarte, 2016). Entre los hallazgos se logra captar que existe un problema moral de fondo en la problemática de la indisciplina del alumnado, ya que a pesar de que existe un reconocimiento de la mala disciplina, también se presenta una convicción que respalda dichas conductas. Así, parte del alumnado manifestó que posee límites en los cuales ellos responderán con mala conducta, como puede ser una percepción de ofensa o una corrección del profesorado persistente, lo cual también reflejaría una intolerancia a recibir críticas. Lo anterior se refleja en las siguientes frases: “a veces, porque siempre cuando me empiezan a decir algo siento que es peor, más me enojo y respondo más de la cuenta”, “me enojo cuando me retan mucho” y “cuando dicen cosas malas de mí no transo eso”.

Entonces, es posible apreciar como la educación moral del centro educativo se enfrenta a la resistencia de la propia moral del alumnado, que puede poseer una base de decisiones y preferencias innatas, pero que también puede estar muy influenciada por el factor sociocultural, en el que destaca el núcleo familiar y de amistades (Bustos, 2010). Por consiguiente, es fundamental evitar utilizar un trato pedagógico agresivo y punitivo, ya que el alumnado se sentirá amenazado y es muy probable que rechace dichas enseñanzas morales, de modo que es fundamental que el alumnado sea educado con un trato amoroso, paciente y comprensivo. En otras palabras, según explica Timoneda (1999), el alumnado puede activar un mecanismo de defensa frente al castigo excesivo para defender su bienestar subjetivo, tal como señala parte del alumnado entrevistado, lo cual puede favorecer las conductas disruptivas o indisciplinadas de los escolares, ya que “las emociones son procesadas mentalmente, de forma que de producirse emociones negativas, esto es, dolorosas, entonces, se ponen en acción conductas inconscientes en su origen, de protección o defensa ante el dolor psíquico” (p. 516). Por este motivo, es necesario que el profesorado realice un esfuerzo por reducir el malestar subjetivo del alumnado, aunque como señala Mujica (2018), es inevitable que dicho malestar se encuentre presente en los procesos de formación moral. Además, es necesario reflexionar desde una perspectiva moral sobre las emociones con el alumnado disruptivo después de los eventos problemáticos, ya que “la moral introduce racionalidad en medio de los sentimientos” (Escámez y Ortega, 2006, p. 131).

Desde la perspectiva del profesorado, atribuyen la causa de la indisciplina del alumnado a la falta de educación moral en sus hogares y también de la carencia de un adecuado vínculo afectivo, lo cual se expresa en las siguientes frases: “estos niños nos dimos cuenta que no saben que es el respeto ni ser honesto

porque sus padres no le enseñan estos valores para ellos lo único importante es entregarles cosas materiales y listo el trabajo lo hacen los profesores” y “el cariño que carecen este grupo es inexplicable”. En este sentido, plantean que el profesorado debe adaptarse a la realidad del alumnado y tener paciencia frente a sus carencias, lo cual es complejo de modo que no siempre se cumple, lo cual se indica de esta forma: “a veces nosotros como profesores venimos con un sentido tipo militar a exigir que el estudiante sea respetuoso, que sea tolerante, pero él no sabe qué es eso”. Así, una de las grandes labores que tiene el profesorado de EF con el alumnado en general y, en particular, con el alumnado destacado deportivamente, es contribuir en su formación integral como un desafío prioritario (Carter-Thuillier y Moreno, 2017; Mujica y Orellana, 2019).

Finalmente, desde la perspectiva de la familia señalan no identificar aspectos de indisciplina en sus hijos, sin embargo, reconocen que la práctica deportiva y las intervenciones docentes han contribuido en su educación moral, lo cual las hace estar bastante agradecidas y alegres, expresándolo de la siguiente forma: “nuevamente gracias por su trabajo fue poquito el tiempo, pero en este poco tiempo mi hijo está más respetuoso y cumple más con sus funciones” y “mi hijo está más ordenado con sus actividades diarias”. Asimismo, las madres en su relato manifiestan que ellas educan a sus hijos en valores en el hogar, expresándolo así: “mi hijo me hablaba hace un tiempo que él se considera un líder dentro de su curso y que tenía que trabajar para ser un líder positivo incluso él me decía que cosas veía malas de el para mejorar. Así que ahí conversamos y llegamos a varios acuerdos con este tema” y “en mi caso con mi hijo son valores que él conocía porque yo se los refuerzo día a día”. La perspectiva subjetiva de la familia discrepa con parte de la perspectiva del profesorado, lo cual se asemeja al mismo problema mencionado anteriormente del razonamiento moral y del hábito virtuoso, donde se distingue la declaración de valores y la práctica de valores. Entonces, es probable que las familias fomenten a nivel declarativo muy bien los valores, pero tengan problemas para favorecer el hábito virtuoso en sus hijos. Esta idea se refuerza con la idea de que las madres no fueron capaces de referirse a la conducta negativa de sus hijos, las cuales han sido visibles en reiteradas oportunidades en el centro educativo e incluso los mismos estudiantes reconocen. Precisamente, las experiencias familiares son uno de los principales factores predictores de la conducta disruptiva del alumnado (Jiménez y Lehalle, 2012), tal como manifiesta el profesorado.

3. CONCLUSIONES

A nivel general, se concluye que el alumnado destacado en deporte presenta conductas de indisciplina. En este sentido, la práctica deportiva podría indirectamente ser orientada para progresar en su razonamiento moral y en sus hábitos virtuosos. Para ello, sería fundamental la intencionalidad y el modelo del profesorado. Así, se considera que el ambiente deportivo es propicio para reforzar la disciplina escolar, especialmente, por el vínculo afectivo que el alumnado presenta con su disciplina deportiva, lo cual requiere ser comprendido y orientado hacia la formación integral.

De acuerdo con el primer objetivo del estudio, se puede concluir que el alumnado presenta una prioridad valórica coherente con el valor del respeto y, por consiguiente, del resguardo de la dignidad humana a nivel intra e inter personal, lo

cual coincide con los valores promovidos por el centro educativo. Sin embargo, dicha prioridad requiere ser razonada y practicada con frecuencia para prevenir las conductas disruptivas. Asimismo, el centro educativo ha de reflexionar profundamente sobre los problemas de disciplina y contrastar con sus metodologías de aprendizaje. Entendiendo que el alumnado también puede expresar por medio de su indisciplina un sentido de reivindicación de su identidad, es decir, un sentido de rechazo hacia metodologías o normas que contravengan su propia autonomía o desarrollo personal. Especialmente, si todavía existen implícitos o explícitos aspectos del paradigma conductista.

En cuanto al segundo objetivo de esta investigación, se concluye que el alumnado tiene conciencia de su indisciplina y también la defiende ante situaciones concretas, lo cual refleja la necesidad de promover el desarrollo del razonamiento moral. Sobre todo, para prevenir actos que contravengan los derechos humanos del alumnado. Asimismo, sería recomendable que el profesorado reflexione sobre los sentidos implícitos que pueden existir y sobre las mejores metodologías para contribuir al desarrollo personal. Precisamente, el profesorado destacó que es necesario reforzar las carencias morales que el alumnado ha desarrollado por su situación familiar, de modo que sería muy positivo que ante dichos escenarios se incluyan actividades pedagógicas con las familias. Respecto a la perspectiva de la familia, se identificó una dificultad para abordar la problemática de la indisciplina de los estudiantes y una buena disposición para fomentar sus valores, lo cual refleja la importancia de que los centros educativos establezcan un vínculo formal sobre esta temática.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beuchot, M. (2004). *Filosofía y derechos humanos* (5ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Bustos, A. (2010). *Violencia Escolar: Una Mirada Desde la Investigación y los Actores Educativos*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Buxarrais, M., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (2001). *La educación moral en primaria y secundaria. Una experiencia española*. México, D.F.: EDELVIVES.

Carcamo-Oyarzun, J., Wydra, G., Hernández-Mosqueira, C., y Martínez-Salazar, C. (2017). Actitudes hacia la educación física: Grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. *Retos*, 32, 158-162.

Carter-Thuillier, B. y Moreno, A. (2017). Globalización económica, postmodernidad y sistema educativo: contradicciones y alternativas desde una Educación Física crítica. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 103-117.

De La Torre, J. (2005). *Iusnaturalismo, personalismo y filosofía de la liberación. Una visión integradora*. Madrid: MAD.

Durán, L. J. (2011b). ¿El deporte transmite valores? En A. Madariaga y J. Cuencua (Eds.), *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación* (pp. 161-178). Bilbao: Universidad de Deusto.

Elorrieta-Grimalt, M. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y Educadores*, 15(3), 497-512.

Escámez, J. y Ortega, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 109-134.

Esteban, R., Fernández, J.G., Díaz, A. y Contreras, O.R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 459-472.

Ezcurdia, J. (1987). *Curso de derecho natural. Perspectivas iusnaturalistas de los derechos humanos*. Madrid: Reus.

Fernández-Balboa, J.M. (1990). Helping Novice Teachers Handle Discipline Problems. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 62, 50-54.

Furlan, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639.

Gairín, J., Muñoz, J.L., Castro, D. y Díaz, A. (2014). Causas de la intolerancia en las competiciones deportivas escolares: elaboración de un código de conducta. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 255-265.

Gallardo, P., Bellido, M.J. y Benítez, J. (2011). La convivencia escolar y la violencia en el deporte. *Revista Pedagógica ADAL*, 23, 7-11.

García, L. y Gutiérrez, D. (2017). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*. Barcelona: Inde.

Gazmuri, C., Manzi, J. y Paredes, R. (2015). Disciplina, clima y desempeño escolar en Chile. *Revista CEPAL*, 115, 116-128.

Gotzens, C. (2006). El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 180-184.

Instituto Nacional de la Juventud. (2017). *Bullying en establecimientos educacionales*. Santiago de Chile: Dirección de Estudio Sociales.

Ishee, J.H. (2004). Perception of misbehavior in middle school physical education. *Journal of physical education, recreation and dance*, 73, 9.

Jiménez, T. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89.

López-Pastor, V.M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, 38(Núm. Esp. 1), 155-172.

Ministerio de Educación. (2016). *Bases curriculares. 7º básico a 2º medio*. Santiago: República de Chile.

Montessori, M. (2014). *El método de la Pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Moreno, A. (2018). La Educación Física chilena en educación básica: Una caracterización crítica. *Journal of the Latin American socio-cultural studies of sport*, 9(2), 65-78.

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), 411-427.

Mujica, F. (2018). Educar y suscitar emociones en la educación: análisis crítico de su contribución al desarrollo moral. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 15-27.

Mujica, F., y Concha, R. (2015). Objetivos de aprendizaje de primer a sexto año básico en Educación Física y Salud: Análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Motricidad Humana*, 16(1), 18-25.

Mujica, F. y Orellana, N. (2019). Deseos vocacionales que incentivan a la formación docente en Educación Física. *Revista Educación*, 43(1), 1-12.

Mujica, F. y Orellana, N. (2020). Tradición cristiana y educación para los derechos humanos: crítica al sentido moral de Nietzsche. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 117-130. doi: 10.15359/rep.15-1.6

Mujica, F., Orellana, N., Aránguiz, H. y González, H. (2016). Atribución emocional de escolares de sexto año básico en la asignatura de Educación Física y Salud. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 1-6.

Mujica, O., Orellana, N. y Toro, G. (2018). Fair Play en la derrota deportiva: El razonamiento moral de estudiantes entre 16 y 17 años. *Educación Física y Ciencia*, 20(3), 1-8.

Muñoz, C. (2013). Métodos mixtos: Una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistema y servicios de salud. *Revista Chilena de Salud Pública*, 17(3), 218-223.

Muñoz, M.T., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P. y Araya, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32.

Nail, O., Valdivia, J., Gajardo, J., Viejo, C., Salas, R. y Romero, G. (2018). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-22.

Papacchini, A. (2003). *Filosofía y Derechos Humanos*. Cali: Universidad del Valle.

Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Cuenca: Pydlos.

Pinedo, I. y Yáñez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, 36, 47-72.

Pinheiro, V., Camerino, O. y Sequeira, P. (2014). El fair play en la iniciación deportiva, un estudio con entrenadores de fútbol. *Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 32-35.

Quintana, J. M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.

Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile? *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Edicacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.

Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

Spiegel, M. y Stephens, L. (2001). *Estadística*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Timoneda, C. (1999). Una propuesta de diagnóstico e intervención psicopedagógica basada en Y desde la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 515-520.

Trujillo, H., Carrasco, S., Maldonado, S., Merino, E., Orellana, N., Gonzales, M... y Navarrete, C. (2013). *Prioridad valórica de alumnos de primer año de cinco escuelas de Pedagogía en Educación Física*. Santiago: Universidad Central.

Ugarte, R. (2016). *Percepción de la violencia en escolares de secundaria en zonas de producción, micro comercialización y consumo de drogas*. Miraflores: Centro de información y educación para la prevención del abuso de drogas.

Vanegas, J., Pérez, J. y Chavera, B. (2019). Comportamientos que alteran la clase de Educación Física. Una mirada estudiantil. *Gymnasium*, 4(1), 1-7.

Zurita, F., Vilches, J.M., Cachon, J., Padial, R., Martínez, A. y Castro, M. (2015). Violencia escolar en adolescentes: un análisis en función de la actividad física y lugar de residencia actual. *Universitas Psychologica*, 14(2), 743-753.

Fecha de recepción: 10/11/2020
Fecha de aceptación: 30/12/2020