

DIAGNÓSTICO PROSPECTIVO DESDE LA CONSEJERÍA ESTUDIANTIL PARA LA FORMACIÓN EN VALORES EN LA ASIGNATURA EDUCACIÓN FÍSICA

PROSPECTIVE ASSESSMENT FROM A STUDENT COUNSELING PERSPECTIVE FOR VALUES EDUCATION IN PHYSICAL EDUCATION

Aminadán Laínez Bonilla^{1*}

E-mail: aminadan.bonilla@unah.edu.hn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5543-6328>

¹Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, Honduras

*Autor para correspondencia: aminadan.bonilla@unah.edu.hn

Cita sugerida (APA 7ma Edición)

Laínez Bonilla, A (2026). Diagnóstico prospectivo desde la consejería estudiantil para la formación en valores en la asignatura Educación Física. *Vanguardia Interdisciplinaria Educativa*. 2 (1). 104-117. <https://revain.plusidsa.com/index.php/RVI/article/view/25>.

RESUMEN

El objetivo fue diagnosticar prospectivamente, desde la articulación con la consejería estudiantil, la formación en valores desarrollada en la asignatura Educación Física. Se adoptó un enfoque mixto, con diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo-prospectivo. Participaron 210 estudiantes y 12 profesores. Se aplicó un cuestionario de 24 ítems con escala Likert, organizado en seis dimensiones; su validez de contenido alcanzó V de Aiken = .91 y la consistencia interna fue adecuada (ω = .89). Las entrevistas semiestructuradas fueron procesadas en ATLAS.ti mediante codificación temática, análisis de coocurrencias y construcción de redes. Los estudiantes valoraron favorablemente el respeto (M = 3.86), la cooperación (M = 3.78) y el juego limpio (M = 3.72); las puntuaciones menores correspondieron a inclusión (M = 3.44) y manejo de conflictos (M = 3.18). El análisis cualitativo identificó cinco ejes: modelado docente, aprendizaje cooperativo, mediación de conflictos, coordinación con consejería y evaluación actitudinal. La integración reveló que las acciones valorales son frecuentes, pero dependen de iniciativas individuales y carecen de seguimiento sistemático. Prospectivamente, se propone institucionalizar un ciclo de diagnóstico, planificación compartida, observación, mediación y evaluación. Se concluye que Educación Física posee un alto potencial formativo cuando la experiencia motriz se vincula intencionalmente con la reflexión, la convivencia y la intervención preventiva de la consejería estudiantil.

Palabras clave: educación en valores; educación física; consejería estudiantil; convivencia escolar; diagnóstico prospectivo

ABSTRACT

The aim was to prospectively assess values education in Physical Education through coordination with student counseling. A mixed-methods, non-experimental, cross-sectional, descriptive-prospective design was adopted. Participants were 210 students and 12 teachers. A 24-item Likert questionnaire covering six dimensions was administered; content validity reached Aiken's V = .91 and internal consistency was adequate (ω = .89). Semi-structured interviews were processed in ATLAS.ti through thematic coding, co-occurrence analysis, and network building. Students rated respect (M = 3.86), cooperation (M = 3.78), and fair play (M = 3.72) favorably; lower scores were found for inclusion (M = 3.44) and conflict management (M = 3.18). The qualitative analysis identified five themes: teacher modeling, cooperative learning, conflict mediation, coordination with counseling, and attitudinal assessment. Mixed-method integration showed that values-oriented actions were frequent but depended on individual initiatives and lacked systematic monitoring. Prospectively, an institutional cycle of assessment, shared planning, observation, mediation, and evaluation is proposed. Physical Education has strong educational potential when motor experiences are intentionally connected with reflection, coexistence, and preventive intervention by student counseling.

Keywords: values education; physical education; student counseling; school coexistence; prospective assessment

1. Introducción

La formación en valores constituye una responsabilidad transversal de la escuela, pero adquiere características singulares en Educación Física, pues las normas, la cooperación, la oposición, el contacto corporal y la exposición pública del desempeño convierten cada clase en un escenario moral concreto. Allí, el respeto no se reduce a una definición; se manifiesta al aceptar decisiones, al cuidar al compañero, al cumplir reglas, al reconocer diferencias y al regular la conducta ante la victoria o la frustración. Por eso, diagnosticar los valores únicamente desde el currículo declarado resulta insuficiente: es necesario examinar cómo se viven, se enseñan y se acompañan en la experiencia motriz cotidiana.

La literatura reciente reconoce que la educación en valores exige la participación articulada de la institución, la familia y el profesorado. Brizuela Tornés et al. (2021) destacan que la familia conserva una función primaria en la apropiación de referentes éticos, mientras que Rodríguez Caballero y Caicedo Valencia (2022) subrayan la continuidad necesaria entre los contextos familiar y escolar. Desde esta perspectiva, la escuela no sustituye a la familia, pero sí organiza experiencias intencionales que permiten discutir, practicar y evaluar conductas compatibles con la convivencia democrática.

En los adolescentes, las jerarquías valorales no permanecen estáticas. Cívico-Ariza et al. (2021) evidenciaron que las preferencias se relacionan con el contexto educativo y sociocultural, lo que obliga a evitar programas genéricos desligados de las necesidades del alumnado. Asimismo, Huah Goh et al. (2022) mostraron la utilidad de instrumentos accesibles para explorar percepciones infantiles sobre valores; aunque su población y formato difieren del presente estudio, su aporte respalda la necesidad de traducir categorías abstractas en situaciones comprensibles y observables.

La educación moral requiere, además, oportunidades para razonar sobre dilemas y conectar la conducta individual con la justicia social. Nucci e Ilten-Gee (2021) sitúan la deliberación y la equidad en el centro de una formación que trasciende la obediencia mecánica. Esta orientación resulta especialmente pertinente en Educación Física, donde la distribución de roles, la selección de equipos y la valoración de distintos niveles de habilidad pueden reproducir exclusiones o convertirse en oportunidades de inclusión.

Las revisiones regionales coinciden en que aún existe una brecha entre la declaración axiológica y su implementación sistemática. Moreno et al. (2020) identificaron el predominio de los estudios teórico-documentales y la escasez de observación directa, mientras que Farías Navarro y Buxarrais

Estrada (2024) describieron la expansión temática de la educación en valores en revistas hispanoamericanas, así como la heterogeneidad conceptual y metodológica del campo. En consecuencia, se requieren diseños que integren la medición, la interpretación contextual y la proyección de acciones institucionales.

En la formación específica del profesorado de Educación Física, Pérez Norambuena et al. (2023) señalan que la educación en valores sigue siendo una cuestión pendiente. La relevancia de este hallazgo radica en que el profesorado puede reconocer la importancia del respeto o de la cooperación sin disponer de procedimientos para planificar, observar y retroalimentar dichos aprendizajes. Rodríguez Expósito (2025) sostiene, en sentido convergente, que la asignatura puede favorecer el desarrollo personal y social si los valores se integran de manera intencional a las tareas, las reglas y la reflexión posterior.

El juego limpio es un ejemplo claro. No basta con evitar trampas: supone aceptar la dignidad del adversario, autorregular el esfuerzo y comprender que la norma protege la experiencia compartida. Del mismo modo, el aprendizaje cooperativo pierde su potencial ético cuando solo se distribuye a estudiantes en grupos sin interdependencia positiva, responsabilidades diferenciadas y valoración del aporte de quienes presentan menor competencia motriz. La formación valoral demanda, por tanto, decisiones didácticas verificables.

La consejería estudiantil puede fortalecer ese proceso mediante la prevención, la orientación y la mediación. Mendoza Benítez y Mestre Gómez (2018) explican que estos departamentos deben velar por el desarrollo integral del estudiantado mediante el trabajo interdisciplinario. En una formulación breve, los autores señalan que su misión incluye “enfrentar las distintas dificultades que se presentan en el contexto educativo” (p. 142). Esta función no debe limitarse a intervenir cuando el conflicto ya ha ocurrido; también puede contribuir al análisis del clima, a la formación docente, al seguimiento de casos y a la construcción de protocolos.

Medina-Piña y Oropeza-Herrera (2019) documentaron estrategias de consejeros ante el acoso escolar y evidenciaron la importancia de respuestas contextualizadas, la coordinación institucional y el seguimiento. Más recientemente, Punina Lasluisa y Cumbajin Montoya (2025) ampliaron el análisis hacia la salud mental y el bienestar de estudiantes con necesidades educativas específicas. Ambos aportes justifican una visión de la consejería que integre la convivencia, la inclusión y la prevención, dimensiones directamente relacionadas con las situaciones que emergen en Educación Física.



La investigación también reconoce el valor de recursos pedagógicos variados. Das y Porel (2021) enfatizan la incorporación de valores mediante experiencias educativas continuas; Jennah et al. (2023) reportan posibilidades del video para favorecer la internalización; Picón et al. (2025) muestran que las estrategias sistemáticas pueden apoyar el aprendizaje moral en espacios de acompañamiento escolar. Estos hallazgos no convierten una técnica en solución universal, pero confirman que el aprendizaje valoral necesita estímulos, diálogo, práctica y retroalimentación.

Desde una mirada histórica, Lee (2022) demostró la amplitud y evolución de la investigación en educación moral durante cinco décadas. Aljathlan (2023), desde las perspectivas de docentes y familias, reafirma que las mejores prácticas combinan modelado, consistencia y participación del entorno. A su vez, Rueda Paredes et al. (2024) califican la formación de valores como una necesidad impostergable, mientras el registro temático de Web of Science (2022) evidencia la presencia sostenida del asunto en la educación superior. En conjunto, estas fuentes señalan la necesidad de avanzar desde la exhortación ética hacia sistemas de diagnóstico y mejora.

En este artículo, el término diagnóstico prospectivo designa un proceso que caracteriza la situación actual y, simultáneamente, identifica brechas, prioridades y cursos de acción futuros. No se trata de predecir mecánicamente conductas, sino de integrar evidencias cuantitativas y cualitativas para construir un escenario deseable y viable. La consejería estudiantil funciona como puente entre las experiencias de aula, las necesidades psicosociales y las decisiones institucionales.

El problema científico se concreta en la ausencia de evidencia integrada acerca de cómo perciben los estudiantes la formación en valores durante Educación Física, cómo la interpretan los profesores y qué acciones deberían institucionalizarse desde la consejería. La falta de instrumentos compartidos dificulta reconocer avances, detectar grupos vulnerables y evaluar si las intervenciones transforman las prácticas de convivencia.

Por consiguiente, el objetivo general fue diagnosticar prospectivamente, desde la articulación con la consejería estudiantil, la formación en valores en la asignatura Educación Física. Como objetivos específicos se establecieron: describir las percepciones estudiantiles sobre seis dimensiones valorales; interpretar las experiencias y necesidades señaladas por el profesorado; integrar ambos componentes; y proponer líneas estratégicas de actuación para la institución educativa.

2. Materiales y métodos

Enfoque, alcance y diseño

Se desarrolló una investigación aplicada con enfoque mixto y diseño convergente. El componente cuantitativo fue no experimental y transversal, con alcance descriptivo; el componente cualitativo adoptó un diseño temático interpretativo. La orientación prospectiva se incorporó en la fase de integración, donde las brechas observadas se tradujeron en prioridades y acciones futuras. El uso de métodos mixtos permitió contrastar la amplitud de las percepciones estudiantiles con la profundidad de las explicaciones docentes.

La unidad de análisis fue la formación en valores que se produce en las clases de Educación Física y su articulación con la consejería estudiantil. Se definieron seis dimensiones: respeto, responsabilidad, cooperación, juego limpio, inclusión y manejo de conflictos. Estas dimensiones se seleccionaron por su presencia en la literatura y por su observabilidad en tareas motrices, juegos y deportes.

Participantes y muestreo

Participaron 210 estudiantes matriculados en Educación Física y 12 profesores vinculados con la asignatura. Se empleó muestreo intencional por accesibilidad institucional, con cuotas para asegurar representación de ambos sexos y diferentes grados. Los criterios de inclusión estudiantil fueron matrícula activa, asistencia durante el periodo de aplicación y consentimiento informado; se excluyeron cuestionarios con más del 10% de respuestas omitidas. En el profesorado se requirió al menos un año de experiencia y participación directa en la planificación o desarrollo de clases.

Tabla 1. Características de los participantes

Grupo / característica	n	%
Estudiantes	210	100.0



Mujeres	108	51.4
Hombres	102	48.6
12–13 años	71	33.8
14–15 años	92	43.8
16–17 años	47	22.4
Profesores entrevistados	12	100.0
Mujeres (profesorado)	5	41.7
Hombres (profesorado)	7	58.3

Nota. Los porcentajes del profesorado se calculan respecto de $n = 12$; los demás, respecto de $n = 210$.

Instrumentos

El Cuestionario de Formación en Valores en Educación Física estuvo integrado por 24 ítems, cuatro por dimensión, con respuestas de 1 (nunca) a 5 (siempre). Los ítems se redactaron como conductas observables. El puntaje de cada dimensión correspondió a la media de sus 4 reactivos, y el índice global, a la media de los 24. Tres ítems se formularon en sentido inverso para reducir la aquiescencia y fueron recodificados antes del análisis.

La validez de contenido fue examinada por siete especialistas en Educación Física, orientación educativa y metodología. Se valoraron la claridad, la pertinencia y la representatividad en una escala de cuatro puntos. La V de Aiken global fue .91 y ningún ítem descendió de .82. En una prueba piloto con 28 estudiantes ajenos a la muestra se comprobó comprensión y tiempo medio de respuesta de 11 minutos. En la aplicación definitiva, omega de McDonald fue .89; por dimensiones fluctuó entre .76 y .84.

Tabla 2. Operacionalización del cuestionario estudiantil

Dimensión	Indicador observable	Ítems	ω
Respeto	Trato digno, escucha y aceptación de reglas	1–4	.82
Responsabilidad	Puntualidad, cuidado y cumplimiento	5–8	.79
Cooperación	Ayuda, corresponsabilidad e interdependencia	9–12	.84
Juego limpio	Honestidad, aceptación del resultado y autocontrol	13–16	.80
Inclusión	Participación equitativa y valoración de diferencias	17–20	.78
Manejo de conflictos	Diálogo, mediación y reparación	21–24	.76

Nota. ω = coeficiente omega de McDonald. Los ítems 7, 18 y 23 se calificaron en sentido inverso.

La entrevista semiestructurada para profesores incluyó 10 preguntas abiertas sobre valores priorizados, estrategias didácticas, conflictos recurrentes, inclusión, evaluación actitudinal, relación con las familias, coordinación con consejería y cambios esperados a tres años. Se añadieron preguntas de profundización para obtener ejemplos y justificar las propuestas. Las entrevistas duraron entre 34 y 56 minutos, fueron grabadas con autorización y transcritas literalmente.

Procedimiento

Después de obtener la autorización institucional, se informó a estudiantes, familias y profesores sobre objetivos, voluntariedad y confidencialidad. El cuestionario se administró en grupos, antes de la clase práctica, bajo instrucciones estandarizadas. Las entrevistas se realizaron de manera individual en un espacio reservado. Los archivos fueron seudonimizados mediante códigos E001–E210 y P01–P12.

El trabajo se organizó en cinco momentos: revisión teórica y operacionalización; validación por expertos y pilotaje; aplicación del cuestionario; entrevistas y análisis cualitativo; e integración prospectiva. En esta última etapa se elaboró una matriz que vinculó cada hallazgo con necesidad, acción, responsable, indicador y horizonte temporal.

Análisis cuantitativo

Se calcularon frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones estándar e intervalos de confianza del 95%. Para facilitar la interpretación, las medias entre 1.00 y 2.49 se consideraron bajas, entre 2.50 y 3.49 intermedias y entre 3.50 y 5.00 altas. Se exploraron diferencias por sexo mediante t de Student y por grupo de edad mediante ANOVA de un factor; se



informaron d de Cohen y η^2 como tamaños de efecto. La consistencia interna se estimó con omega de McDonald. El nivel de significación fue $\alpha = .05$, sin equiparar significación estadística con relevancia educativa.

Análisis cualitativo con ATLAS.ti

Las 12 transcripciones se incorporaron como documentos primarios a ATLAS.ti. El análisis siguió seis operaciones: familiarización; codificación inicial; agrupamiento en categorías; revisión de relaciones; definición temática; y elaboración del informe interpretativo. La codificación combinó una ruta deductiva, basada en las seis dimensiones del cuestionario, con una ruta inductiva para incorporar asuntos emergentes como liderazgo estudiantil, continuidad familiar y sobrecarga de la consejería.

Se creó un libro de 26 códigos con definición, criterios de inclusión, exclusión y ejemplo. Dos investigadores codificaron independientemente tres entrevistas (25% del corpus); después compararon decisiones y alcanzaron $\kappa = .81$. Las discrepancias se resolvieron por consenso antes de codificar el resto. Se utilizaron las herramientas de frecuencia, coocurrencia código-código, grupos de documentos, memos analíticos y redes. Las frecuencias se interpretaron como apoyos descriptivos, no como sustitutos del significado contextual.

Integración y criterios de rigor

La integración se efectuó mediante una tabla conjunta: los resultados cuantitativos se contrastaron con temas, citas representativas y explicaciones docentes. La convergencia indicaba coincidencia entre fuentes; la complementariedad, aportes distintos pero compatibles; y la divergencia, tensiones que exigían interpretación. La credibilidad cualitativa se reforzó con doble codificación, memos, búsqueda de casos discrepantes y devolución sintética a cuatro docentes. La auditabilidad se sostuvo mediante registro de decisiones y versiones del libro de códigos.

Consideraciones éticas

Se respetaron los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. La participación fue voluntaria; se solicitó consentimiento a adultos y responsables legales, así como asentimiento del estudiantado. Se aclaró que las respuestas no afectarían calificaciones. Las citas se presentan con códigos, sin datos que permitan identificar a personas o centros. Los archivos se conservaron en repositorio protegido y con acceso restringido al equipo investigador.

3. Resultados

Percepción estudiantil global

El índice global de formación en valores alcanzó $M = 3.60$ ($DE = 0.53$; IC 95% [3.53, 3.67]), nivel alto según el criterio establecido. Sin embargo, la lectura por dimensiones mostró un perfil desigual. Respeto, cooperación y juego limpio se ubicaron en el nivel alto; responsabilidad también superó el punto de corte, aunque con mayor dispersión. Inclusión quedó en el límite superior del nivel intermedio y manejo de conflictos obtuvo el valor más bajo.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las dimensiones valorales

Dimensión	M	DE	IC 95%	Nivel
Respeto	3.86	0.62	[3.78, 3.94]	Alto
Responsabilidad	3.61	0.68	[3.52, 3.70]	Alto
Cooperación	3.78	0.64	[3.69, 3.87]	Alto
Juego limpio	3.72	0.66	[3.63, 3.81]	Alto
Inclusión	3.44	0.73	[3.34, 3.54]	Intermedio
Manejo de conflictos	3.18	0.79	[3.07, 3.29]	Intermedio
Índice global	3.60	0.53	[3.53, 3.67]	Alto

Nota. N = 210. M = media; DE = desviación estándar; IC = intervalo de confianza.



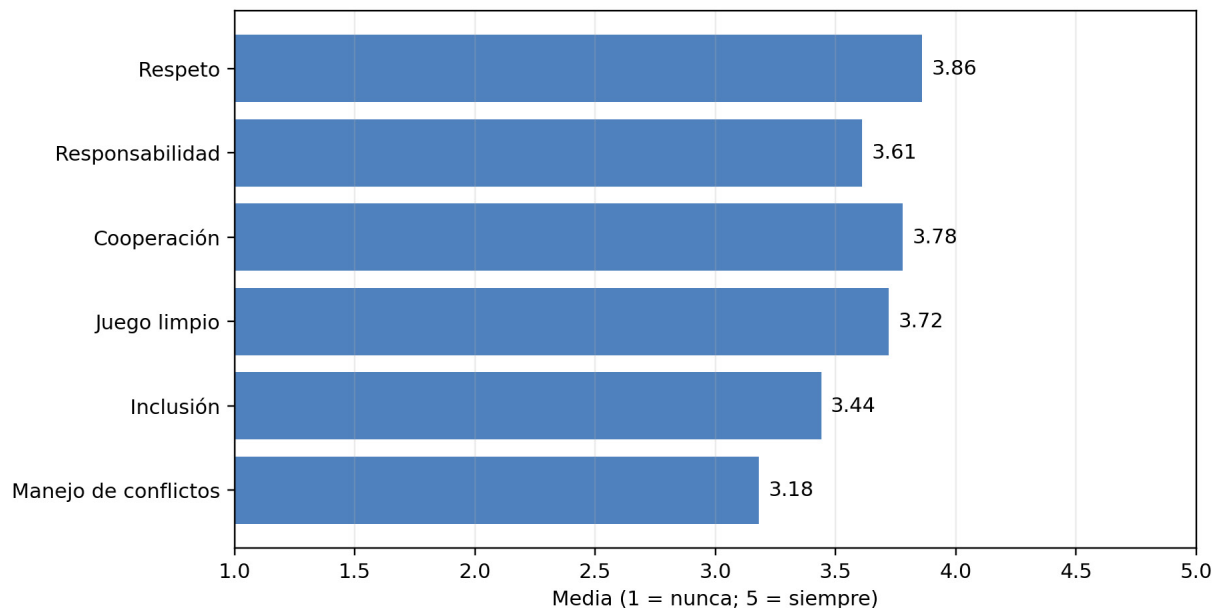


Figura 1. Perfil de medias por dimensión valoral

Nota. Resultados simulados del cuestionario de 24 ítems. La escala varía de 1 a 5.

En respeto, el 74.8% informó que casi siempre o siempre escucha las indicaciones sin burlas, y el 71.9% declaró aceptar las decisiones arbitrales aun cuando le resultan desfavorables. El indicador más débil fue expresar desacuerdo sin descalificar, con 58.1% de respuestas favorables. La diferencia sugiere que la obediencia visible está más consolidada que la argumentación respetuosa.

En cooperación, 69.5% afirmó ayudar a compañeros con dificultades y 72.4% reconoció compartir responsabilidades en los equipos. No obstante, solo 55.7% consideró que todos reciben funciones importantes. En inclusión, 46.2% percibió que los estudiantes con menor habilidad son elegidos tardíamente con frecuencia, después de recodificar el ítem inverso. Esta situación explica la distancia entre la cooperación general y la participación verdaderamente equitativa.

El manejo de conflictos presentó la mayor heterogeneidad. El 42.9% indicó que, ante una discusión, el grupo interrumpe la actividad para dialogar; 38.6% reconoció la presencia frecuente de un adulto mediador; y 35.2% afirmó que después del conflicto se acuerdan acciones reparadoras. La respuesta predominante fue continuar el juego tras una sanción, sin analizar causas ni consecuencias.

Comparaciones entre grupos

Tabla 4. Comparaciones de medias según sexo y edad

Variable	Grupo	M global	Prueba	p	Efecto
Sexo	Mujeres (n = 108)	3.68	t(208) = 2.31	.022	d = 0.32
	Hombres (n = 102)	3.51			
Edad	12–13 (n = 71)	3.70	F(2, 207) = 4.12	.018	$\eta^2 = .038$
	14–15 (n = 92)	3.60			
	16–17 (n = 47)	3.44			

Nota. Los tamaños de efecto fueron pequeños. Los valores no deben interpretarse como diferencias esenciales entre grupos.

Las mujeres obtuvieron una media global superior, aunque el efecto fue pequeño. Las diferencias se concentraron en cooperación e inclusión. En edad se observó un descenso gradual: el grupo de 16–17 años presentó menor valoración

que el de 12–13 años, especialmente en responsabilidad y manejo de conflictos. No se encontraron diferencias relevantes en juego limpio. Estos patrones orientan la intervención, pero no justifican etiquetas ni explicaciones causales debido al diseño transversal.

Resultados de las entrevistas procesadas en ATLAS.ti

El corpus reunió 92,418 palabras y 367 citas codificadas. Los códigos con mayor fundamentación fueron modelado docente (41), trabajo cooperativo (38), conflictos competitivos (36), normas y juego limpio (34), evaluación actitudinal (31), coordinación con consejería (29), inclusión motriz (28) y seguimiento familiar (21). La densidad relacional más alta correspondió a coordinación con consejería, vinculada con mediación, derivación, prevención y formación docente.

Tabla 5. Temas cualitativos, códigos asociados y frecuencia documental

Tema	Códigos principales	Doc.	Citas
1. El docente como referente moral	Modelado, coherencia, trato, normas	12	83
2. Cooperar sin excluir	Roles, ayuda, habilidad, género, participación	11	76
3. Del castigo a la mediación	Conflicto, diálogo, reparación, autocontrol	12	72
4. Consejería preventiva y articulada	Prevención, derivación, familia, seguimiento	10	69
5. Evaluar para hacer visible el valor	Rúbricas, autoevaluación, retroalimentación	9	47

Nota. Doc. = número de entrevistas en las que apareció el tema; Citas = segmentos codificados. Una cita podía recibir más de un código.

Tema 1. El docente como referente moral

Los 12 profesores señalaron que el aprendizaje valoral depende de la congruencia entre el discurso y la actuación docente. La forma de distribuir turnos, responder a una protesta o reconocer un error fue interpretada como mensaje pedagógico. Ocho participantes admitieron que el énfasis en completar contenidos reduce el tiempo destinado a reflexionar sobre lo sucedido.

“Uno puede escribir respeto en la planificación, pero el estudiante observa otra cosa: cómo le hablo al que no sabe, si escucho al que protesta y si reconozco cuando una decisión mía fue injusta. En esos momentos aprende más que con una definición. Si yo humillo o favorezco siempre a los mismos, el valor queda anulado aunque aparezca en el objetivo de la clase” (P04).

Tema 2. Cooperar sin excluir

El profesorado diferenció entre organizar equipos y producir cooperación. Los docentes describieron exclusión sutil cuando los estudiantes con menor habilidad reciben papeles periféricos, cuando las capitanías se concentran o cuando el grupo valora únicamente el rendimiento. Las estrategias consideradas más útiles fueron rotación de roles, metas colectivas, equipos heterogéneos y reglas que condicionan el punto a la participación de todos.

Tema 3. Del castigo a la mediación

La sanción inmediata fue reconocida como respuesta frecuente ante insultos o agresiones. Sin embargo, nueve profesores consideraron que la suspensión temporal no modifica por sí sola el patrón relacional. El análisis de coocurrencias mostró una asociación intensa entre conflicto competitivo y autocontrol, y entre mediación y reparación. Los participantes solicitaron protocolos breves que puedan aplicarse sin perder la continuidad de la clase.

“Cuando surge una pelea, lo habitual es separar, sentar a los implicados y seguir. Eso controla el momento, pero no siempre resuelve lo que pasó. Necesitamos una ruta corta: escuchar versiones, reconocer el daño, acordar cómo repararlo y luego dar seguimiento. La consejería puede enseñarnos esa mediación y ayudarnos en casos repetidos, porque el profesor solo no alcanza a acompañar todo” (P09).

Tema 4. Consejería preventiva y articulada

Diez docentes describieron la relación con consejería como reactiva: se activa ante agresiones, ausentismo o problemas familiares. Solo cuatro mencionaron planificación conjunta de acciones preventivas. La categoría coordinación con consejería coocurrió 25 veces con mediación de conflictos y 18 con seguimiento familiar. El escenario deseable



fue un sistema con reuniones breves, criterios de derivación, talleres y devolución de información compatible con la confidencialidad.

Tema 5. Evaluar para hacer visible el valor

La evaluación se identificó como la principal brecha técnica. Aunque 10 profesores incluyen actitudes en la calificación, solo tres utilizan criterios escritos. Los restantes recurren a apreciación global, descuentos por mala conducta o participación. Los entrevistados propusieron rúbricas sencillas, autoevaluación y metas personales, con menor peso punitivo y mayor función formativa.

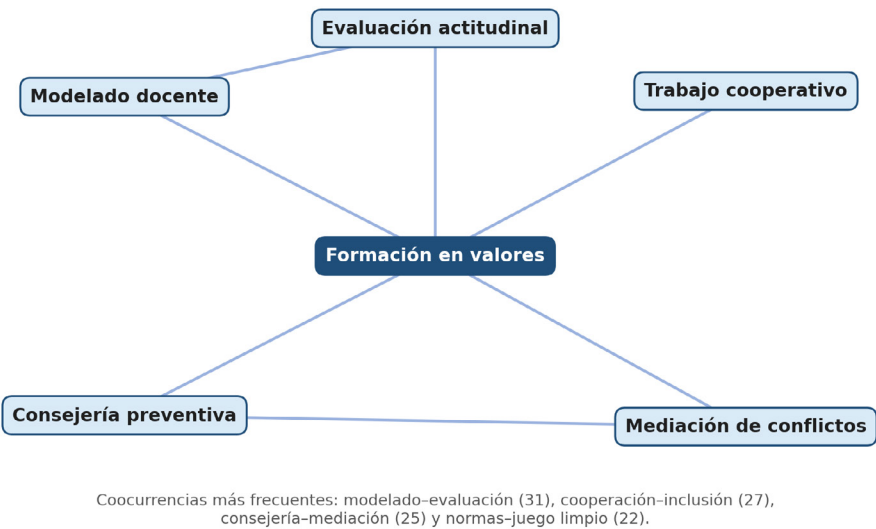


Figura 2. Red temática construida a partir del análisis en ATLAS.ti

Nota. La red sintetiza relaciones analíticas; los números de coocurrencia no representan causalidad.

Integración de resultados y diagnóstico prospectivo

La integración mostró convergencia en la fortaleza del respeto normativo y la cooperación general, así como en las debilidades de inclusión, mediación y evaluación. El cuestionario reveló la extensión de estas brechas; las entrevistas explicaron sus mecanismos: selección por habilidad, prioridad del tiempo motor, respuestas sancionadoras y ausencia de criterios compartidos. No surgieron divergencias sustantivas, aunque el profesorado valoró el juego limpio más favorablemente que los estudiantes, posiblemente porque observó cumplimiento de reglas y no siempre las experiencias de trato entre pares.

Tabla 6. Matriz conjunta de integración y prioridades prospectivas

Hallazgo integrado	Interpretación	Prioridad / acción
Respeto alto, pero baja argumentación	Predomina cumplimiento sobre diálogo	Círculos breves de reflexión y escucha
Cooperación alta con exclusión por habilidad	Los roles no siempre son equitativos	Rotación y metas de participación universal
Manejo de conflictos más bajo	La sanción detiene, pero no repara	Protocolo de mediación en cuatro pasos
Consejería mayormente reactiva	Coordinación tardía y centrada en casos	Plan preventivo bimestral compartido
Evaluación actitudinal poco estructurada	Criterios implícitos y subjetivos	Rúbrica común, autoevaluación y registro

Nota. Prioridades derivadas por convergencia entre resultados cuantitativos y cualitativos.



4. DISCUSIÓN

El estudio diagnosticó una percepción global favorable de la formación en valores, acompañada de brechas específicas en inclusión y manejo de conflictos. El hallazgo principal no es que Educación Física carezca de valores, sino que su enseñanza aparece fragmentada: algunos aprendizajes se producen mediante normas y modelado, mientras otros —especialmente la mediación, la reparación y la evaluación— dependen de respuestas improvisadas. Esta interpretación coincide con la advertencia de Pérez Norambuena et al. (2023) acerca del carácter aún pendiente de la formación valoral en la preparación del profesorado de Educación Física.

La puntuación alta en respeto puede asociarse con la visibilidad de reglas, turnos y autoridad. Sin embargo, el menor resultado del indicador relativo a expresar desacuerdos sugiere que respetar se entiende más como obedecer que como deliberar. Nucci e Ilten-Gee (2021) permiten interpretar esta tensión: una educación moral orientada a la justicia necesita analizar razones, equidad y consecuencias, no solamente conseguir conformidad conductual. Por ello, las clases deberían incorporar pausas reflexivas breves ante dilemas reales.

Cooperación y juego limpio también recibieron valoraciones altas, coherentes con la potencialidad social descrita por Rodríguez Expósito (2025). No obstante, las entrevistas mostraron que el trabajo por equipos puede ocultar desigualdades. Elegir siempre a los más hábiles, asignar roles secundarios o reducir la participación de quien aprende lentamente contradice el valor declarado. La cooperación adquiere profundidad moral cuando el éxito depende del aporte de todos y cuando la tarea reconoce múltiples formas de competencia.

La inclusión, situada en nivel intermedio, se relacionó con habilidad motriz, género y distribución de roles. Punina Lasluisa y Cumbajin Montoya (2025) subrayan la necesidad de que la consejería atienda bienestar y necesidades educativas específicas; el presente diagnóstico extiende ese planteamiento al espacio motriz. La consejería puede ayudar a identificar patrones de exclusión, pero la transformación ocurre en el diseño de tareas: agrupamientos flexibles, materiales adaptados, metas personales y criterios de logro diversificados.

El manejo de conflictos fue la dimensión más baja. Los docentes describieron una cultura de control inmediato mediante separación o sanción, con poca reparación posterior. Esta situación guarda relación con Medina-Piña y Oropeza-Herrera (2019), quienes destacaron la diversidad de estrategias usadas por consejeros frente al acoso escolar y la necesidad de respuestas coordinadas.

También converge con Mendoza Benítez y Mestre Gómez (2018), cuyo estudio mostró que las acciones del departamento de consejería pueden contribuir a reducir problemas de conducta cuando existe intervención planificada.

La aportación específica de este trabajo consiste en ubicar a la consejería como agente preventivo dentro del proceso pedagógico, no únicamente como instancia de derivación. La coordinación propuesta incluye diagnóstico periódico, formación del profesorado, observación focalizada, mediación y seguimiento. Esta ampliación responde al carácter integral de la orientación educativa y evita que el docente de Educación Física quede aislado ante situaciones que combinan convivencia, familia, salud mental y desempeño escolar.

La evaluación actitudinal fue una categoría crítica. Si los valores se mencionan en objetivos pero no se observan con criterios claros, el estudiante recibe mensajes ambiguos. Las rúbricas no deben convertir la moralidad en una puntuación rígida; su utilidad radica en hacer explícitas expectativas, apoyar autoevaluación y orientar retroalimentación. Moreno et al. (2020) reclaman propuestas aplicadas y escalas contextualizadas; el instrumento desarrollado ofrece una base diagnóstica, siempre que se complemente con observación y diálogo.

La necesidad de contextualizar también se deriva de Cívico-Ariza et al. (2021), quienes analizaron valores adolescentes en centros específicos. Los promedios no deben convertirse en estándares universales. En esta muestra, el descenso por edad fue pequeño y no permite afirmar deterioro moral; puede reflejar mayor mirada crítica, cambios en la dinámica competitiva o menor adecuación de las estrategias a estudiantes mayores. Estudios longitudinales podrían distinguir estas explicaciones.

Las pequeñas diferencias por sexo requieren cautela. No sería pertinente atribuir una superioridad moral a un grupo. Es más plausible que existan experiencias distintas de participación, socialización o seguridad en la clase. La decisión educativa debe centrarse en revisar oportunidades y trato, no en reproducir estereotipos. La perspectiva de justicia social defendida por Nucci e Ilten-Gee (2021) exige examinar las condiciones que producen diferencias observadas.

Los resultados apoyan el uso de metodologías activas, pero muestran que la actividad por sí sola no educa moralmente. Aljathlan (2023) resalta modelado y consistencia entre escuela y familia; Brizuela Tornés et al. (2021) subrayan la educación familiar; Picón et al. (2025)



evidencian el valor de estrategias sistemáticas. De aquí se deriva que una política institucional debe involucrar a familias y estudiantes, no limitarse a talleres aislados para profesores.

Los recursos audiovisuales pueden apoyar el análisis de situaciones de juego, como sugieren Jennah et al. (2023), pero conviene conectarlos con experiencias propias. Por ejemplo, una breve grabación o viñeta puede iniciar el debate sobre exclusión, arbitraje o reparación. La evidencia de Huah Goh et al. (2022) sobre formatos visuales refuerza la conveniencia de instrumentos accesibles, especialmente con estudiantes más jóvenes o con necesidades comunicativas diversas.

La perspectiva histórica de Lee (2022) recuerda que la educación moral es un campo consolidado y plural. El diagnóstico no pretende resolver debates filosóficos mediante una escala. El cuestionario capta percepciones sobre prácticas observables, mientras las entrevistas aportan significados; ninguno, por separado, representa la totalidad del desarrollo moral. La triangulación y el componente prospectivo disminuyen el riesgo de reducir los valores a una cifra.

Los hallazgos de Farías Navarro y Buxarrais Estrada (2024) sobre la producción hispanoamericana ayudan a situar el estudio en un campo en expansión. La contribución metodológica radica en combinar un instrumento breve con análisis temático asistido por ATLAS.ti y una matriz de proyección institucional. El software permitió organizar el corpus y explorar coocurrencias, pero las categorías dependieron de decisiones interpretativas documentadas; ATLAS.ti no sustituyó el juicio investigador.

A partir de la integración se propone un ciclo prospectivo anual. En el primer bimestre, consejería y Educación Física aplicarían una medición breve y revisarían incidentes. En el segundo, acordarían dos valores prioritarios y diseñarían tareas. Durante los siguientes periodos, se realizarían observaciones focalizadas, mediaciones y sesiones con familias. Al cierre, se repetirían indicadores y se elaborarían decisiones para el ciclo siguiente. Esta estructura convierte el diagnóstico en mejora continua.

El escenario deseable a tres años incluye un lenguaje valoral compartido, rúbrica institucional, protocolo de mediación, participación estudiantil y tablero de seguimiento. El escenario tendencial, si no se interviene, mantendría acciones valiosas pero aisladas, con respuestas reactivas y diferencias entre docentes. El escenario crítico combinaría aumento de conflictos, exclusión y sobrecarga de consejería. La prospectiva se concreta al seleccionar acciones que acerquen el escenario deseable y reduzcan los riesgos.

La investigación presenta limitaciones. El muestreo intencional restringe la generalización; las percepciones pueden estar afectadas por deseabilidad social; el diseño transversal no permite establecer cambios ni causalidad; y faltó observación sistemática de clases. Además, las frecuencias de códigos no equivalen a importancia. Futuras investigaciones deberían incorporar observación, familias, diseños longitudinales y evaluación de una intervención con grupos de comparación.

A pesar de estas limitaciones, la convergencia entre fuentes aporta una imagen útil para la toma de decisiones. La combinación de amplitud y profundidad permitió evitar dos simplificaciones: considerar que la existencia de normas demuestra formación valoral, o asumir que todo conflicto constituye fracaso. Los conflictos pueden ser oportunidades educativas si existe mediación, reflexión y reparación.

Finalmente, la educación en valores debe ser coherente con la dignidad del estudiante. Como señalan Rueda Paredes et al. (2024), su fortalecimiento es impostergable; sin embargo, la urgencia no justifica programas moralizantes ni sanciones indiscriminadas. El desafío consiste en construir ambientes donde los valores sean practicados, discutidos, evaluados formativamente y sostenidos por adultos congruentes.

Propuesta de actuación prospectiva

Tabla 7. Plan estratégico de articulación entre Educación Física y consejería estudiantil

Acción	Responsable	Plazo	Indicador
Diagnóstico inicial con escala y registro de incidentes	Docentes y consejería	Mes 1	≥ 85% de participación
Selección de dos valores prioritarios por grado	Comité pedagógico	Mes 2	Plan consensuado
Diseño de tareas cooperativas inclusivas	Educación Física	Meses 2–3	Dos secuencias por periodo

Protocolo breve de mediación y reparación	Consejería	Mes 3	Personal capacitado ≥ 90%
Rúbrica y autoevaluación mensual	Docentes y estudiantes	Meses 3–9	Registros mensuales
Talleres con familias y líderes estudiantiles	Consejería y dirección	Trimestral	≥ 3 encuentros anuales
Evaluación final y plan de mejora	Comité pedagógico	Mes 10	Informe comparativo anual

Nota. Las metas deben ajustarse a recursos, calendario y línea base real de cada institución.

5. Conclusiones

La formación en valores en Educación Física presentó un nivel global favorable, con fortalezas en respeto, cooperación y juego limpio. Sin embargo, la inclusión y el manejo de conflictos mostraron brechas que requieren intervención intencional, particularmente en la asignación de roles, la participación del alumnado con menor habilidad y la reparación posterior a los conflictos.

El análisis de las entrevistas con ATLAS.ti permitió comprender que el modelado docente, las tareas cooperativas, la mediación, la coordinación con consejería y la evaluación actitudinal constituyen componentes de un mismo sistema. La presencia de acciones aisladas no garantiza continuidad; se necesitan criterios, tiempos, responsabilidades y registros compartidos.

La consejería estudiantil puede ampliar su contribución al pasar de una respuesta predominantemente reactiva a un modelo preventivo y curricularmente articulado. Su función incluye acompañar diagnósticos, formar en mediación, asesorar adaptaciones inclusivas, coordinar con familias y apoyar el seguimiento sin desplazar la responsabilidad pedagógica del docente.

El diagnóstico prospectivo permitió traducir las brechas en un plan de actuación anual. La institucionalización de un ciclo de medición, planificación, práctica, reflexión y evaluación ofrece una vía viable para convertir los valores declarados en experiencias observables y mejorables.

Los resultados deben interpretarse dentro del contexto estudiado y no permiten inferir causalidad. Se recomienda validar el instrumento en otras poblaciones, incorporar observación de clases y evaluar longitudinalmente la efectividad del plan estratégico.

6. Referencias bibliográficas

Aljathlan, L. A. (2023). Teaching children moral values from the viewpoints of kindergarten teachers and parents: The best practices. *Al-Azhar Journal of Education*, 42(197), 563–606. <https://doi.org/10.21608/jsrep.2023.295818>

Brizuela Tornés, G. B., González Brizuela, C. M., González Brizuela, Y., & Sánchez Pacheco, D. L. (2021). La educación en valores desde la familia en el contexto actual. *MEDISAN*, 25(4), 982–1000. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000400982

Cívico-Ariza, A., Colomo-Magaña, E., & González-García, E. (2021). Análisis de los valores de adolescentes en centros educativos salesianos del sur de España. *Alteridad*, 16(2), 236–248. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.06>

Das, S., & Porel, R. (2021). Inculcate moral values in children through education. *Paripex-Indian Journal of Research*, 10(1), 32–33. <https://doi.org/10.36106/paripex/2907239>

Farías Navarro, L., & Buxarrais Estrada, M. R. (2024). La educación en valores en revistas académicas hispanoamericanas (2001–2020): Una aproximación con herramientas digitales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 44–66. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.17538>

Huah Goh, L., Thah Soon, S., Poh Sim Tan, J., Priyadarshini, M., Revati, R., & Rosalind, A. (2022). A study on children’s perceptions of their moral values using an online picture-based values survey. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 23(4), 240–262. <https://callej.org/index.php/journal/article/view/433>

Jennah, R., Mazrur, M., & Rahmaniati, R. (2023). Video-based moral learning: An internalization of values in early childhood. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(3), 2733–2741. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i3.4247>

Lee, A. C. M. (2022). The JME’s 50-year contribution to moral education: A content analysis 1971–2021. *Journal of Moral Education*, 51(2), 117–138. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2055533>

Medina-Piña, M., & Oropeza-Herrera, F. (2019). La consejería en cuatro escuelas públicas del nivel intermedio de la región educativa de San Juan: Estrategias que utilizan los consejeros para lidiar con situaciones de acoso escolar, o bullying. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 2(1), 1–29. <https://doi.org/10.54114/reduca.v2n1.16137>

Mendoza Benítez, C. P., & Mestre Gómez, U. (2018). Incidencia de la consejería estudiantil en la reducción de problemas de conducta de los escolares en la Unidad Educativa Fiscal Gran Colombia de la ciudad de Portoviejo, Manabí, Ecuador. *Revista Pertinencia Académica*, (8), 141–158. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/rpa/article/view/2460>



- Moreno Jácome, M. C., Ramírez Ramírez, L. N., & Escobar Pérez, J. Z. (2020). Revisión de educación en valores para el nivel superior en Latinoamérica. *Revista Educación*, 44(1), 420–435. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35636>
- Nucci, L., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral education for social justice*. Teachers College Press.
- Pérez Norambuena, S., Moreno Doña, A., Trigueros Cervantes, C., & Rivera García, E. (2023). A educação em valores na formação de professores de educação física: Uma questão pendente? *Movimento*, 29, e29044. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127584>
- Picón, G. A., Admen Oliverira, A., & Minck, M. L. (2025). Implementación de estrategias para el aprendizaje de valores morales en estudiantes de un centro de apoyo escolar. *Ciencias Sociales y Educación*, 13(26), 1–23. <https://doi.org/10.22395/csye.v13n26a4610>
- Punina Lasluisa, D. P., & Cumbajin Montoya, L. S. (2025). El rol del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en la promoción de la salud mental y el bienestar de estudiantes con necesidades educativas específicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 3731–3751. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21477
- Rodríguez Caballero, G. A., & Caicedo Valencia, J. S. (2022). Formación de valores humanos en estudiantes de la educación básica. *Portal de la Ciencia*, 1(2), 69–81. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i2.290>
- Rodríguez Expósito, A. (2025). Educación Física y valores: Un camino hacia la formación personal y social. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(1), 344–351. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i1.553>
- Rueda Paredes, L. Y., Vargas Tipan, M. de J., & Vivas Rosero, R. E. (2024). La formación de valores en los estudiantes: Necesidad impostergable en la educación. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(4), 338–347. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.267>
- Web of Science. (2022). Values education in higher education (WOS:000210401300001). <https://bit.ly/3wltQok>

Contribución de autoría. Conceptualización, metodología, análisis, redacción y revisión: Aminadán Laínez Bonilla.

Declaraciones

Financiamiento. La investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. El autor declara no tener conflictos de intereses.

Disponibilidad de datos. La base simulada utilizada para este borrador no constituye evidencia empírica. La disponibilidad de la base real deberá declararse antes de la publicación.



Anexo A. Cuestionario aplicado a estudiantes

Instrucciones: marque una opción según lo que ocurre en sus clases de Educación Física: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = algunas veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre. No existen respuestas correctas o incorrectas.

N.º	Enunciado	Respuesta
1	El profesor y mis compañeros me tratan con respeto.	1 2 3 4 5
2	Escucho las opiniones de otros aunque sean diferentes.	1 2 3 4 5
3	Acepto las reglas y decisiones durante los juegos.	1 2 3 4 5
4	Expreso mi desacuerdo sin insultar ni burlarme.	1 2 3 4 5
5	Llego preparado y cumplo las tareas asignadas.	1 2 3 4 5
6	Cuido los materiales y espacios deportivos.	1 2 3 4 5
7	Dejo mis responsabilidades para que otros las cumplan.	1 2 3 4 5
8	Mantengo el esfuerzo aunque la actividad sea difícil.	1 2 3 4 5
9	Ayudo a compañeros que tienen dificultades.	1 2 3 4 5
10	Comparto responsabilidades dentro del equipo.	1 2 3 4 5
11	El éxito del equipo depende del aporte de todos.	1 2 3 4 5
12	Reconozco y agradezco la ayuda que recibo.	1 2 3 4 5
13	Juego con honestidad aunque nadie esté observando.	1 2 3 4 5
14	Acepto el resultado sin agredir ni descalificar.	1 2 3 4 5
15	Reconozco las buenas acciones del equipo contrario.	1 2 3 4 5
16	Regulo mis emociones en situaciones competitivas.	1 2 3 4 5
17	Todos tienen oportunidades reales de participar.	1 2 3 4 5
18	Los estudiantes con menor habilidad son excluidos.	1 2 3 4 5
19	Se respetan diferencias de género, capacidad y condición.	1 2 3 4 5
20	Los roles importantes se distribuyen entre distintos estudiantes.	1 2 3 4 5
21	Ante un conflicto escuchamos las versiones implicadas.	1 2 3 4 5
22	Buscamos soluciones mediante el diálogo.	1 2 3 4 5
23	Después de una discusión seguimos como si nada hubiera ocurrido.	1 2 3 4 5
24	Acordamos cómo reparar el daño causado.	1 2 3 4 5

Nota. Los ítems 7, 18 y 23 requieren recodificación: 1↔5, 2↔4 y 3 permanece igual.

Anexo B. Guía de entrevista semiestructurada a profesores

1. ¿Qué valores considera prioritarios en Educación Física y por qué?
2. ¿Qué situaciones de clase favorecen o dificultan el respeto y el juego limpio?
3. ¿Cómo organiza el trabajo cooperativo y la participación de estudiantes con diferentes habilidades?
4. ¿Qué conflictos aparecen con mayor frecuencia y cómo los atiende?
5. ¿Cómo evalúa actualmente las actitudes y los valores?
6. ¿Qué apoyo recibe de la consejería estudiantil?
7. ¿En qué momentos debería intervenir la consejería de forma preventiva?
8. ¿Cómo se coordina con las familias ante dificultades reiteradas?
9. ¿Qué recursos o formación necesita para fortalecer la educación en valores?
10. ¿Cómo debería funcionar, dentro de tres años, un programa institucional de valores articulado con Educación Física?



Anexo C. Libro sintético de códigos para ATLAS.ti

Código	Definición operativa	Ejemplo de inclusión
Modelado docente	Conducta del profesor que funciona como referencia ética	Reconocer errores, trato equitativo
Cooperación auténtica	Interdependencia y responsabilidad compartida	Metas grupales y rotación de roles
Exclusión motriz	Limitación de participación por habilidad u otra diferencia	Elección tardía o rol periférico
Conflicto competitivo	Tensión asociada con resultado, contacto o arbitraje	Insultos, protestas, agresión
Mediación reparadora	Diálogo que reconoce daño y acuerda reparación	Escucha, acuerdo y seguimiento
Consejería preventiva	Acciones anteriores al incidente o patrón crítico	Taller, observación, asesoría
Evaluación actitudinal	Criterios para observar y retroalimentar valores	Rúbrica, autoevaluación, registro

Nota. El proyecto real debe conservar definiciones completas, reglas de exclusión, memos y ejemplos auténticos del corpus.

