



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE PSICOLOGIA
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA**

**“ACTITUD DEL PADRE DE FAMILIA, CUYOS
HIJOS SE ENCUENTRAN CURSANDO EL 6°
GRADO DE PRIMARIA EN LA DELEGACION
VENUSTIANO CARRANZA, HACIA LA CLASE
DE EDUCACION FISICA”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

PRESENTA:

ROBERTO PAULIN ZAMBRANO

**DIRECTORA DE TESIS
LIC. PATRICIA PAZ DE BUEN RODRIGUEZ**



MÉXICO, D. F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ESTA TESIS NO SALE
A LA VENTA

**A mi madre,
Consuelo Zambrano Manzo
con profundo amor y agradecimiento,
por su incondicional sacrificio y cariño infinito**

**A mi padre,
José Paulín Palafox
(q.e.p.d.)**

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Roberto Paulín Zambrano
FECHA: 6-Julio-2004
FIRMA: 

**A mis hermanos:
Leonardo, Melecio, María,
Mario y Socorro**

**A Celis,
por su amor, comprensión y tolerancia,
pero sobre todo, por lo que hemos vivido y compartido
éstos últimos ocho años**

**A todos mis sobrinos,
en especial a Sergio David**

**A todos mis amigos, compañeros,
maestros y alumnos**

AGRADECIMIENTOS

A la Lic. Patricia Paz de Buen Rodríguez

Directora del presente trabajo de tesis, por su inagotable paciencia y por sus valiosas y sistemáticas observaciones, sin las cuales, no hubiera sido posible la realización de éste trabajo.

A mis sinodales:

**Mtra. Inda Guadalupe Sáenz Romero
Lic. Yolanda Bernal Alvarez
Lic. Patricia Soledad Sánchez Razo
Lic. Mario Pérez Zuviri**

Por haber tenido el tiempo y la paciencia para la lectura del presente trabajo y por sus invaluable comentarios al mismo.

A todos los maestros del SUA Psicología, en particular, con quienes tuve la oportunidad de cursar materias.

A la Facultad de Psicología

Por su generosidad académica durante mi formación como psicólogo, en especial, al Sistema de Universidad Abierta.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, gracias.

RESUMEN

En este trabajo de tesis se exploró y describió la actitud del padre de familia, cuyos hijos se encuentran cursando el 6° grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza, hacia la clase de educación física. Para ello, se elaboró y aplicó una escala de actitud a 290 padres de familia. Los resultados más relevantes fueron que éstos 290 padres de familia, cuyos hijos se encuentran cursando el 6° grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza, muestran una actitud favorable hacia la clase de educación física, ya que consideran que ésta estimula el desarrollo físico, mental, deportivo, social, emocional, de hábitos de actividad física, de disciplina y de la convivencia entre los alumnos. También, muestran estar de acuerdo en que la clase de educación física promueve la salud de los alumnos, que los aleja de las adicciones, que hay sana competencia y mejoría, que es divertida para los alumnos y que es un espacio para distraerlos. Además, están de acuerdo en que hay buenos maestros de educación física y que la misma forma parte de la educación integral.

Sin embargo, también consideran que en la clase de educación física los niños pueden lastimarse, que hay contaminación, que deberían practicarse más deportes, que no se valora adecuadamente y que se confunde como “clase de deportes”. Aunque debe señalarse que éstos últimos cinco rasgos o aspectos son más bien factores no directamente ligados con la clase en sí, sino más bien como elementos secundarios o indirectos de la misma.

En resumen, se puede decir que los padres de familia a quienes se les aplicó la escala de actitud muestran una actitud positiva hacia la clase de educación física y consideran algunos aspectos desfavorables relacionados con la clase pero no inherentes a la misma. Lo anterior parece sugerir que existe, por parte de éstos padres de familia una predisposición conductual favorable hacia la clase de educación física.

INDICE

Introducción	1
---------------------	----------

Capítulo I **La Educación Física como parte de la Educación Integral**

Concepto de Educación	6
Educación Integral	9
Educación Física	11
Desarrollo Histórico de la Educación Física	12
Idea actual de la Educación Física	36

Capítulo II **Actitud**

Definición de Actitud	39
Componentes de las Actitudes	45
Actitud y Conducta	49
Formación de Actitudes	52
Medición de Actitudes	63

Capítulo III **Método**

Planteamiento del Problema	67
Objetivos y Variable	68
Muestras	70
Procedimiento de elaboración de la Escala de Actitud	71

Capítulo IV **Resultados**

Resultados	74
Conclusiones	88
Bibliografía	90
Anexos	94

Introducción

A través de los más de 25 años de servicio como docente en Educación Física y de mi paso por los diferentes niveles educativos en los que he trabajado, me he dado cuenta de la gran problemática que padece nuestro gremio; de la poca importancia social y académica que se le otorga a nuestra profesión y de la enorme complejidad que existe para cambiar y resolver dichos aspectos.

De entre toda esta complejidad, existe una situación que me ha llamado mucho la atención durante varios años. Esta se refiere a la pobre imagen y concepción que muestran los padres de familia, cuyos hijos estudian la escuela primaria, hacia la clase de educación física. Es decir, para la casi totalidad de los profesores que hemos laborado en ese nivel, nos hemos percatado de la baja valoración académica y formativa que los padres de familia otorgan a la educación física. La mayoría de ellos consideran a nuestra materia como una mera actividad recreativa y de relajamiento para sus hijos. La perciben como una clase donde en el mejor de los casos, los niños pueden aprender algo sobre deportes. Por ello, no es extraño que para muchos maestros de grupo, directores, funcionarios educativos de diversos niveles y por supuesto, para muchos padres de familia, la clase de educación física la llaman, penosamente, “clase de deportes”.

A esta percepción podemos agregar la concepción que tienen del profesor de educación física, donde un buen número de padres de familia lo observan como el maestro encargado de las escoltas, de las tablas gimnásticas, de los equipos deportivos representativos de la escuela, como un excelente colaborador en los festivales y desfiles escolares, y como un maestro de la escuela donde asisten sus hijos, cuya clase puede ser fácilmente sacrificada en aras de otras actividades escolares de “mayor importancia y relevancia académica.”

Ante esta situación, un alto porcentaje de los profesores de educación física pensamos que esta actitud de menosprecio académico que muestran los padres de familia hacia

nuestra materia se debe básicamente al desconocimiento que tienen respecto a la misma. Más aún, sentimos que no existe el más mínimo interés por conocer lo que es realmente la educación física y su potencial educativo-formativo.

En estas condiciones, ocurre que la mayoría de los padres de familia no apoyen sustancialmente a las actividades de educación física y continúen manteniendo esa actitud de indiferencia y poca importancia hacia ella. En algunos casos, dicha actitud puede ser estimulada por los propios maestros de educación física, quienes no se preocupan por informar y difundir entre la comunidad escolar los contenidos de su materia.

Bajo este panorama, resulta lógico y consecuente preguntarse ¿Por qué los padres de familia, cuyos hijos se encuentran cursando la escuela primaria muestran esa actitud antes descrita hacia nuestra materia? ¿Qué razones o argumentos subyacen a dicha actitud? Quizás la primera respuesta que se nos ocurriría a dichas preguntas sería de que la gran mayoría de ellos desconocen el enorme potencial educativo-formativo que tiene la educación física. Sin embargo, es probable que pudieran existir otras razones que alimenten y mantengan tal actitud.

Por ello, ha resultado muy valioso e interesante investigar sobre la actitud que tiene el padre de familia, cuyos hijos se encuentran cursando la primaria, hacia la clase de educación física. Es decir, haber indagado sobre los componentes afectivos y cognoscitivos que orientan el comportamiento de los padres hacia la materia. Ahondar en este terreno nos ha permitido estar en condiciones de conocer los pensamientos y sentimientos que tienen respecto a la educación física, qué opinión guardan sobre los profesores y los contenidos de la materia, que les gusta y que no les gusta de las actividades propias de la asignatura, y que argumentos señalan para mantener y mostrar la actitud que tienen hacia la clase de educación física.

Otra razón muy importante para haber realizado este trabajo radica en el hecho que dado que los padres son el factor motivacional más importante para que los alumnos participen en actividades extraescolares, sobre todo deportivas; y que además por la edad de sus

hijos que cursan la primaria (6-12 años) aún requieren de su cuidado y acompañamiento para actividades fuera de su casa. De este modo, se ha podido conocer que mecanismos pudieran seguirse para lograr mayor apoyo y participación de los padres de familia para la clase de educación física y las actividades extraescolares relacionadas con la misma.

La información que se ha obtenido en este trabajo de tesis puede permitir establecer criterios y lineamientos orientados a modificar (en la medida de lo posible), la actitud negativa que pudieran mostrar los padres de familia hacia la educación física; y así estimular y promover una mayor cooperación de ellos para un desarrollo conveniente de las actividades, y en última instancia, difundir y proyectar una adecuada concepción de lo que es verdaderamente la educación física.

En este trabajo, se ha estudiado la actitud de los padres de familia cuyos hijos cursan el 6o. grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza (sólo escuelas públicas oficiales), debido a dos razones. La primera es de orden técnico, ya que hubiera resultado bastante difícil abarcar el universo de padres de familia de la delegación; la segunda razón estriba en que ya estando en 6o. grado de primaria, los alumnos ya han cursado 5 años previos donde han recibido clases de educación física, y donde probablemente ya han participado en alguna actividad extraescolar de la materia. De este modo, se puede suponer con facilidad que los padres de familia muestran cierta actitud hacia la clase de educación física.

El objetivo principal de esta tesis es el de explorar y describir la actitud que tienen los padres de familia, cuyos hijos se encuentran cursando el 6º grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza, hacia la clase de educación física. Para lograr cumplir más cabalmente dicho objetivo, la estructura del trabajo fué la siguiente: En el primer capítulo se aborda el concepto de educación, educación integral y de educación física; así como un esbozo del desarrollo histórico de la educación física y su idea actual. El propósito de este capítulo es el dejar en claro lo que es la educación física y su importancia, ya que como se ha mencionado, esta disciplina no goza de mucho respeto académico.

En el segundo capítulo, se plasma el concepto de actitud, sus componentes y una breve descripción de la complejidad del concepto. También, se menciona la relación que existe entre actitud y conducta, la formación de actitudes y un aspecto muy importante para la realización de esta tesis: la medición de actitudes.

Estos dos primeros capítulos vienen a ser el marco teórico de este trabajo. El respaldo que sustenta los conceptos que se manejan. Este conocimiento fué muy valioso para aplicar adecuadamente la metodología y fueron siempre una guía teórica confiable conforme se fué desarrollando el trabajo.

El tercer capítulo se refiere a la metodología, es decir, al procedimiento técnico y práctico utilizado para lograr el objetivo de esta tesis. Se menciona paso a paso lo que se realizó, desde el planteamiento del problema hasta la aplicación, calificación y obtención de resultados de la escala de actitud. En el cuarto y último capítulo se muestran los resultados alcanzados en esta modesta investigación, así como las conclusiones derivadas de tales resultados, mencionando, por supuesto, la bibliografía y los anexos.

Por otro lado, resulta muy importante mencionar también el siguiente punto: como resultado de la elaboración de la presente tesis puedo afirmar que como psicólogo he tenido la oportunidad de aplicar parte del conocimiento aprendido en la facultad a la realidad. En este caso en particular, ha sido el concepto de actitud y la elaboración y aplicación de una escala de actitud en el ámbito educativo, específicamente a padres de familia cuyos hijos se encuentran cursando el 6° grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza. De este modo, se cumple aquella conocida y vieja premisa de que lo que se aprende en la universidad tiene sentido, en última instancia, cuando se aplica en la realidad cotidiana, en el mundo concreto donde se desempeñara el nuevo profesionista.

Este objetivo es uno de los varios que se cumplen al realizar el trabajo de tesis. Permitirle al egresado un primer contacto profesional entre lo que estudió y el medio donde aplicara lo aprendido. Al menos para mí, esto ha significado un gran aprendizaje como psicólogo.

Asimismo, debo mencionar que considero, desde mi punto de vista muy particular, que este trabajo de tesis representa una pequeña y muy modesta contribución a la facultad de psicología en dos sentidos: el primero se refiere al aumento de su acervo bibliográfico de tesis como una muestra de un mayor número de titulados; y el segundo, se relaciona con la elaboración de un modesto trabajo de investigación donde se aplica, relaciona y se realza la importancia del conocimiento obtenido en la facultad en la realidad, en éste caso, en el área educativa. De este modo, se fortalece la función de la facultad de psicología al producir profesionistas que se esfuerzan en resolver problemáticas muy específicas.

Finalmente, haber realizado el presente trabajo de tesis tiene varios significados: en primer término, representa la tan anhelada culminación de la carrera; en segundo lugar, significa haber hecho investigación en el área social, relacionando los conceptos de actitud y educación; en tercer término, ha significado hacer investigación en el área de la educación física, tan escasa y a la vez tan necesaria hoy en día; y por último, también ha significado estudiar a los padres de familia en relación con la clase de educación física, un asunto rara vez abordado.

Capítulo I

La Educación Física como parte de la educación integral

Concepto de Educación

Si nos referimos al significado etimológico de la palabra educación, veremos que ésta procede del verbo latino “educere” que significa extraer de adentro, y de “educare” que se refiere a criar, alimentar o nutrir. Según versiones históricas, este término se aplicó primero a la crianza, cuidado y pastoreo de animales para extenderse después al cuidado y conducción de los niños.

Llama la atención el doble significado del término, indicando por un lado la acción que se ejerce desde afuera hacia adentro, y por otro, la de guiar, llevar, conducir, sacar de dentro hacia afuera, es decir, desarrollar, desenvolver. En efecto, la actividad educativa es un doble juego de acciones en donde hay primero una función nutritiva, orgánica y espiritual, lo suficientemente acentuada como para proceder luego a una acción que estimula, guía y que es direccional (Lemus, p.14, 1974).

A pesar de los múltiples análisis que se han realizado a través de muchos años y por muy diversos autores, aún no se ha llegado a establecer una definición clara y convincente sobre el concepto de educación, ya que es un fenómeno sumamente complejo. Lo que sí es posible afirmar es que la educación está formada por dos fuerzas, una externa y otra interna, que no son términos opuestos sino aspectos del propio proceso de la educación.

Nassif (p.2, 1980) establece un concepto general de educación de acuerdo a las consideraciones anteriores: “La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo, que si

bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo (autoeducación) conforme a su propia ley”.

Al analizar más sobre el concepto encontramos que los elementos que determinan o caracterizan a la educación como una realidad son los siguientes:

- **Actividad.** La educación lleva implícito el principio de acción de manera constante y continua. Tiene un carácter dinámico sin ninguna temporalidad, sólo se transforma de acuerdo a las diversas edades, capacidades o intereses.
- **Intencionalidad.** La actividad educativa es intencional cuando es un acto consciente. La intencionalidad no es algo inherente al hecho educativo, sino en la medida que se va alcanzando, la educación tiene sentido. Con la determinación de objetivos y valores el proceso educativo tiene una fundamentación y un orden.
- **Sistematización.** Al plantearse objetivos o metas educacionales, éstos se van alcanzando por la aplicación de un sistema, es decir, por el conjunto de elementos relacionados entre sí y armónicamente conjugados hacia la obtención del mismo fin.

La actividad sistemática e intencional de la educación, junto con la adaptación individual produce un “perfeccionamiento.” Esta idea de perfección lleva implícita la de modificación, por lo que paso a paso el sujeto se va acercando al hombre educado. Por eso tiene sentido la frase de García Hoz (en Ferrández y Sarramona, p. 13, 1983), cuando dice: “La educación es causa y efecto. En cuanto proceso hacia unos objetivos es causa, pero como punto final de la actividad emprendida es efecto. Si bien los efectos siempre son parciales, coincidentes con la adquisición de objetivos, porque el efecto final está condicionado por la temporalidad de la vida humana.”

El perfeccionamiento incluye a la totalidad de la persona humana, no se centraliza únicamente en el aprendizaje, el sentimiento, la voluntad o alguna parte específica; sino en la integración de todas ellas.

El planteamiento de los fines de la educación orientan la acción educadora, su formulación proporciona la posibilidad de constatar la eficacia del proceso. Así, los fines educativos se constituyen como los reguladores de la acción educativa. La formulación de los mismos no son producto de la imposición o intención del educador, sino que en su determinación intervienen múltiples factores entre los que destaca la cultura, época, lugar, etc., además de los principios permanentes de la “perfección” humana.

En las múltiples y variadas definiciones sobre la educación puede advertirse el anhelo de buscar una finalidad general. En muchas de ellas podría encontrarse fines aceptables por todos porque se manejan términos como “perfeccionamiento”, “moralidad”, “formación”, etc, pero las discrepancias vendrían en la distinta manera de interpretarlos, según la concepción que cada uno posea del mundo, de la vida y de la función del hombre en ellos.

La discusión teleológica busca el establecimiento de un único fin educativo, que considere la realidad diversa de la educación, a sus distintos momentos y sectores, y reconozca la necesidad de una sana y beneficiosa convivencia de varios objetivos, diferenciando entre ellos un orden de clasificación:

- ❖ Fines inminentes. Son aquellos que hacen referencia directa a un sujeto o grupo. En este aspecto estarían el desarrollo de las capacidades naturales del individuo, la integración en el grupo social, la formación profesional, etc.
- ❖ Fines trascendentales. Su cariz es exterior, van más allá de la individualización al proyectarlo fuera del mundo sensible; caben aquí los propósitos de la cultura universal, el progreso social, etc.

Consecuentemente, la educación al ser una actividad consciente, intencional y sistemática, se define por el propósito de elevar al hombre a partir de sus posibilidades, para dejarlo en los umbrales de la autonomía. René Hubert (en Nassif p.16, 1980), sostiene que “es una tutela que tiene por objeto conducir al ser hasta el punto en que no

tenga ya necesidad de tutela.” En esta frase del pedagogo frances está claramente expresada la unidad, la continuidad y la intención del proceso que nos interesa comprender. La educación apunta a la formación, ésta se desarrolla de la forma individual que se apropia de los elementos que la escuela o el mundo le proporcionan para darle su sello peculiar.

Educación Integral

La educación actual y de acuerdo al concepto señalado, considera un desarrollo integral de la personalidad del educando en tres grandes campos: Cognoscitivo, Afectivo y Motor. Según Benjamin S. Bloom (p. 9, 1979), cada campo se define de la siguiente manera:

- **Cognoscitivo.** Se refiere a la capacidad memorística o evocación de acontecimientos anteriores y al desarrollo de habilidades y técnicas eminentemente intelectuales. El recordar simplemente o reproducir algo que supuestamente ha sido aprendido antes, así como aquellos que implican la solución de alguna tarea intelectual, para la cual el individuo debe determinar primero cuál es el problema esencial y después reordenar el material que ha recibido, o combinarlo con ideas, métodos o procedimientos conocidos previamente. Las capacidades cognoscitivas van desde la evocación de información adquirida hasta la combinación de ideas y datos de forma creativa y original.
- **Afectivo.** En esta área se consideran los cambios de intereses, actitudes y valores; el desarrollo de apreciaciones y la adecuada adaptación del ser humano. Es la aparición de un conjunto de emociones y valores con una complejidad, pero internamente coherentes, que se dan desde la atención de ciertos fenómenos hasta las manifestaciones de carácter y conciencia.

- **Motor.** Se define de una manera sencilla: comprende las habilidades motoras, la manipulación de materiales u objetos, o cualquier acción que requiera una coordinación neuromuscular.

La elaboración de los programas contenidos en los planes de estudio de los diferentes niveles de educación se conforman por medio de objetivos que exigen un amplio estudio de los fines a alcanzar en cada uno de los tres campos de la personalidad.

Diversos investigadores educativos, al realizar un análisis del área cognoscitiva y posteriormente de la afectiva, obtuvieron buenos resultados en el proceso de reorientación educativa. Sin embargo, en el área psicomotriz las aportaciones que realiza Bloom sólo se relacionan con la escritura, el lenguaje y con los cursos técnicos o artesanales (Harrow, 1981).

Este fenómeno podría explicarse por aquella añeja, tradicional y aún vigente pedagogía que alienta una educación eminentemente intelectual, dando pocas oportunidades al desarrollo psicomotriz. Este es quizás un punto esencial que puede explicar el por qué la educación física no goza de respeto y credibilidad académica entre la comunidad educativa. Se ensalza enormemente el aprendizaje intelectual, sobrevalorizándolo en relación al aprendizaje psicomotor.

Es evidente que en la actualidad, la posibilidad de responder a múltiples demandas del medio dependen del desarrollo directo de las capacidades motrices que dan al individuo una mayor eficacia y confianza personal, lo que no puede desconocer ni soslayar la escuela, sobre todo la del nivel básico (preescolar, primaria y secundaria).

Corresponde a la educación física acentuar este señalamiento, no sólo con un significado distinto y problematizante, sino como una fuerza adicional tendiente a establecer el justo equilibrio de las áreas de referencia.

La triple división que utilizó Bloom es tan antigua como la filosofía griega. Filósofos y psicólogos han recurrido con frecuencia a organizaciones tripartitas similares: cognición, motricidad y sentimiento; pensar, querer y actuar; razonar, sentir y mover; únicamente con la intención de estudiar la conducta individual, ya que ésta se manifiesta en una respuesta orgánica integral, evidenciando una permanente interacción de la triple dimensión de la personalidad.

La educación integral constituye entonces una integración de las fuerzas educativas en el funcionamiento armónico del cuerpo, de las aptitudes sociales en la adaptación a los grupos, del incremento y ejercitación de las cualidades intelectuales y por último, de la incorporación de las energías espirituales en el ser corporal, mental y social, para la expansión completa de la personalidad individual

Educación Física

Como ya se ha señalado, cuando en el medio educativo se hace referencia a la educación física, se le menciona como una materia de menor validez en comparación con las otras materias académicas o “intelectuales” de los diferentes niveles educativos. Se le asignan valores de tipo recreativo, deportivos y de utilización positiva del tiempo libre, sin que se considere su verdadera influencia formativa en el desarrollo integral y armónico de los alumnos. Es probable que una de las primeras y principales tareas que habría que iniciar para modificar la errónea percepción sobre la educación física sería la de establecer un concepto claro sobre la misma. Esta tarea no es sencilla debido a la interdisciplinariedad que converge en dicha materia. Ya muchos autores han enfrentado este reto y aún no se ha logrado un consenso al respecto. Por ahora, resultará importante e interesante presentar una breve reseña histórica de la misma a nivel mundial y en nuestro país.

Desarrollo histórico de la educación física

Durante la época primitiva las actividades físicas eran esenciales para la supervivencia. El individuo se valía de sus facultades físicas para defenderse, para conseguir su alimentación, para trasladarse, al correr, al saltar al nadar, etc. El mantenerse con vida dependía básicamente de sus capacidades motrices. Aún hoy en día, podemos decir que esto sigue siendo relativamente cierto, ya que para sobrevivir debemos ser aptos físicamente para enfrentar con éxito las adversidades del mundo moderno.

La “educación” o enseñanza de esos tiempos tomaba una forma predominantemente física, porque su vida misma era física, se procuraba el desarrollo de cualidades como la bravura, la fortaleza, la resistencia y la perseverancia a través de la ejercitación de las habilidades físicas.

Esta manera de vivir tenía gran importancia en la organización de la tribu, a tal grado que quien demostraba una mayor habilidad y fortaleza física era nombrado jefe, lo que derivaba en la aplicación de la ley del más fuerte.

En la antigua Grecia la vida también se basaba en el cultivo de las cuestiones físicas. En ellos se describen los juegos religiosos y las contiendas atléticas que representaban una parte fundamental en las actividades helénicas y que tan directamente determinaron la forma de enseñanza física que se daba a los jóvenes griegos. En diferentes centros de Grecia se efectuaban juegos, asignándoles a cada uno un carácter mitológico en relación con el Dios que celebraban. Se imponía siempre un significado religioso a este tipo de sucesos.

Los más conocidos juegos que se celebraban en aquellos tiempos, eran, por supuesto, los juegos olímpicos que se celebraban cada cuatro años, siendo los primeros en el año 776 a.c. La ciudad de Olimpia era la sede estos juegos; era un centro de vida nacional, donde se guardaba el registro de los héroes olímpicos, y eran de mucho interés para los estados

griegos. Este carácter se agrandaba por el establecimiento de un armisticio durante el mes de realización de los juegos.

Los juegos se efectuaban en honor de Zeus Olímpico, al cual como los otros dioses (según las creencias griegas), la ostentación de la belleza, fuerza, agilidad y habilidad del cuerpo humano le “agradaba” especialmente. Las pruebas comprendían toda clase de marchas y saltos, carrera de caballos y de carros, lanzamiento de jabalina y disco, el pugilato y la lucha. El vencedor de varias pruebas recibía una corona simbólica cortada de los bosques de olivos de Zeus. La ciudad natal del ganador le colmaba de honores; poetas y oradores celebraban sus hazañas y les levantaban estatuas. Los competidores eran los jóvenes griegos que se educaban en la gimnasia para poder participar en las contiendas. También, las carreras entre mujeres eran muy comunes en el mundo antiguo. Por ejemplo, cada cuatro años se celebraba en Olimpia, en honor a la diosa Hera, una carrera ritual entre jóvenes corredoras.

En Esparta, el ideal del valor humano era esencialmente militar. La ciudad no tenía murallas, pues se creía que el verdadero baluarte de una ciudad era el pecho de los habitantes. Toda la educación de la juventud espartana se dedicaba a desarrollar un carácter intrépido y a la fortaleza del cuerpo. Sólo los niños que prometían tener fuerzas se les permitía vivir; a los otros se les abandonaba en las montañas para que murieran de frío y desamparo. A los siete años de edad se les enviaba a una escuela pública donde se les trataba duramente y dándoles alimentos insuficientes, para que aprendiesen a saquear con éxito en la guerra, robando sin ser descubiertos. Constantemente se ejercitaban en trabajos gimnásticos y cuando eran mayores, en actividades militares. Su única educación intelectual era la música, de una naturaleza agitada y belicosa. A la edad de 20 años se les enviaba a las barracas militares para formarlos como soldados. El sistema gimnástico era indirectamente una educación para la guerra, porque acostumbraba al cuerpo a la fatiga, dándole el poder de resistencia y persistencia. Se incluían, para completar esta formación, el manejo del arco, la esgrima, el lanzamiento de jabalina y la utilización de la catapulta. (Enciclopedia Oceáno, Vol. II, p.179,1986).

Un dato importante que vale la pena consignar es que desde los tiempos del esplendor griego, a las mujeres espartanas se les enseñaba a correr, saltar e incluso luchar para que estuvieran bien preparadas para el parto. Los espartanos consideraban que si el deber del hombre era el de luchar, el de las mujeres era el de traer hijos al mundo (Rivera, 2001).

La educación en los inicios de la república romana era enteramente doméstica con un objetivo definidamente moral y casi práctico. En su aspecto físico era esencialmente una preparación para la vida del soldado que incluían carreras, luchas, natación, tiro de lanza y monta de caballo. Los ciudadanos adultos se ejercitaban en evoluciones militares.

Al conquistar Macedonia los romanos y entrar en contacto con la cultura griega, la educación física no fue retomada en su estricto sentido, perdiendo su objetivo vital al convertirse en un sencillo entrenamiento carente de valor moral. Realmente en Roma el gimnasio era un auxiliar de los baños, en los cuales gustaban los romanos pasar ocio agradable.

Los niños romanos, sin duda, practicaban deportes, especialmente varios juegos de pelota que promovían su desarrollo físico y conservaban su agilidad; pero a medida que pasaba el tiempo la educación física caía más y más en descrédito, imperando la idea de recreación y diversión en forma excitante y poco saludable, como el juego de dados y otros en los cuales se apostaba dinero.

Los juegos griegos también fueron imitados en cierto modo en su forma exterior. Eran meras fiestas en las que gladiadores alquilados o prisioneros de guerra luchaban frecuentemente hasta la muerte entre sí o con animales salvajes, para el entretenimiento popular cada vez más endurecido y brutal. (Enciclopedia Oceano, Vol. III, p.247,1986).

Durante la edad media se cae casi en una completa inactividad física debido a la reacción que surge contra los excesos que propiciaron la caída de Roma. En oposición al concepto de cuerpo fuerte, aparece la formación intelectual y espiritual.

Sólo se reconocía el valor y la destreza en el manejo de las armas como la espada, la lanza y el arco. La educación física se concebía como el mejor camino práctico hacia la formación directa para la guerra.

En las primeras edades del cristianismo, y en contra de los excesos de los apetitos corporales que se desenfrenaron en el imperio romano, el fin más alto estaba en mantener sujeto al cuerpo y dominarlo. El ideal de la vida entonces era el aspirar a la negación de las delicias corporales y a la imposición voluntaria de toda clase de vejaciones corporales. Esta educación ascética tenía una función enteramente religiosa, practicada únicamente por los clérigos.

La iglesia, al hacerse cargo de la educación no interfería en el ocio propio de los estudiantes, pero sí restringía aquellas diversiones que consideraba intervenían en el tiempo para los estudios, por lo tanto la educación física tenía un carácter pasivo.

Había, sin embargo, una institución educativa que en lo teórico se refería a la vida en general y en lo práctico se reducía a lo físico y militar. Era la caballería, cuya esencia era una orden al mérito, ya que nadie nacía caballero, tenía que ganarse con el valor demostrado en la guerra y con las victorias caballerescas obtenidas en torneos.

Se enviaba a la caballería a los hijos de los nobles después de cumplir los siete años. Ahí aprendían las reglas de cortesía y las buenas costumbres de la sociedad, a leer y escribir, y al mismo tiempo aprendían los primeros pasos en el adiestramiento militar. Se les enseñaba toda clase de ejercicios como lucha, pugilato, saltos, carreras, montar a caballo, tirar el disco y la lanza. A los 14 años se hacían escuderos y sus servicios desde entonces eran para su señor.

La caballería era una institución esencialmente para un continuo estado de guerra. Con el tiempo, el espíritu belicoso fué sujetado a las leyes del honor, y hasta donde era posible a los dictados de la religión. Al consolidarse los reinos, disminuyeron las ocasiones para la lucha, y si añadimos la invención de la pólvora que alteró las condiciones de la guerra, la

supremacía del caballero armado fué desapareciendo paulatinamente. Así, el torneo, que había sido un verdadero campo para ejecutar y aprender el ideal caballeresco, degeneró en mera diversión. Las señales de la decadencia eran evidentes en el siglo XIV y ya en el XVI se puede decir que la caballería había muerto.

En el renacimiento, al resucitar el interés por la literatura y las artes de Grecia y Roma, la dignidad y valor por la vida fué reconocida nuevamente al ofrecer una concepción de la educación más armoniosa. Las magníficas escuelas del renacimiento hicieron de la educación física una parte esencial de la educación e insistieron en los ejercicios de montar a caballo, correr, saltar, la esgrima y los juegos de pelota que se hacían todos los días al aire libre, sin importar el tiempo de actividad.

Estas prácticas estaban en armonía con los escritores de educación, cuyos tratados en verdad eran poco más que reproducciones de los tratados clásicos

El espíritu general de la enseñanza física está representado por Sir Thomas Elyot que en su libro publicado en 1531 dice que los ejercicios físicos son “aptos para el adorno de un personaje completo, adaptando un cuerpo a la firmeza, fuerza y agilidad, y para ayudarse en los peligros que pueda pasar en guerra u otras necesidades” (Welpton, p.63, 1964).

En 1557, Andrew Borde, en su tratado sobre “Sleep Rising and Press” advierte a su lector: “Antes de ir a tomar vuestro desayuno, ejercitad vuestro cuerpo moderadamente con algún trabajo o con algún juego, o tirar el disco, o levantad pesos o plomos en vuestras manos, o cualquier otra cosa, para abrir los poros y aumentar el calor natural” (citado en Paulín, p.24, 1986).

En Francia, Rabelais en su obra literaria “Gargantúa”, publicada en 1532, abogó por una mayor cultura física dando a sus héroes una ejercitación constante con el disco, la barra, y la jabalina. También describe maravillosas hazañas con la ballesta, así como con otros ejercicios para la tensión de los nervios. Eliminando toda exageración que

constantemente presenta Rabelais, la idea de que la educación física es una parte esencial de la educación, está evidentemente afirmada (mencionado en Paulín, p.24, 1986).

Medio siglo después, Montaigne enseñó la misma doctrina. En su artículo: "La educación de los niños" dice: "no es bastante fortificar su alma; también se tienen que hacer fuertes sus fibras, pues el alma se comprimiría si no la ayuda el cuerpo y tendría un trabajo demasiado fuerte para desempeñar dos oficios sola. Acostumbrarle al calor y frío, al viento y al sol y a los peligros que él deberá evitar. Quitadles de todo afeminamiento en trajes y habitación, comida y bebida, acostumbredle a todas las cosas; que no pueda ser un sir París, un caballero de tapiz, sino un joven de fibra, fuerte y vigoroso" (Welpton, p.78, 1964).

En otra parte de la misma obra señala: "nuestros verdaderos ejercicios y recreos, correr, luchar, la música, el baile, la caza, montar a caballo y esgrima, deberán formar una buena parte de nuestro estudio. Así estará su conducta externa y su porte, y la disposición de los pulmones, formada al mismo tiempo que su inteligencia. No es un alma, no es un cuerpo lo que nosotros estamos educando; es un hombre y nosotros no debemos dividirlo en dos partes. Y como dice Platón, nosotros no debemos formar uno sin lo otro, sino hacédles bien juntos, como dos caballos enganchados en un coche (Welpton, p.80, 1964).

Como puede deducirse de lo citado anteriormente, lo que se escribía sobre educación en el Renacimiento, reconocía plenamente que el cuerpo, lo mismo que la inteligencia, necesitan cultura, y que lo último no se puede desarrollar propiamente si el primero no está formado.

Con la aparición de la Reforma se suprimieron muchas escuelas, especialmente aquellas que estaban relacionadas con monasterios y capillas. Al restablecerse algunas o fundarse nuevas escuelas tuvieron como objetivo primordial el hablar y escribir en latín. Aunque Lutero recomendaba los ejercicios físicos como preventivos contra la embriaguez y otros vicios, las escuelas protestantes en su concepción de educación completa no consideraban la educación física.

En la Europa católica, los grandes educadores eran los jesuitas, que consideraban los ejercicios corporales solamente como un recreo, como un estímulo necesario que dispone el cerebro para hacer los trabajos intelectuales más eficientes. La extensión gradual de estas opiniones llevó a un decaimiento del ejercicio físico entre los jóvenes. Jaime I hizo un esfuerzo para frenar este movimiento con su publicación: "Declaration of Sports" en 1618. En este documento expone que: "Para el justo recreo de nuestro buen pueblo, nuestro deseo además, es que, después del oficio divino, no sea perturbado, ni estorbado o desanimado en ninguna versión justa, como el baile de hombres y mujeres, ballestería para hombres, saltos con o sin garrocha u otros recreos inofensivos" (Welpton, p.85, 1964).

Sin embargo, y con el clamor puritano reinante en esa época hizo que dicha declaración se hundiera. En defensa de la educación física aparecen célebres personajes como Rousseau, que en su libro "El Emilio" denuncia los artificios de la vida del siglo XVIII y hace un llamamiento a los hombres para que eduquen a sus hijos en base a la naturaleza. Su enseñanza sobre la educación física está claramente presentada en el siguiente pasaje del libro citado: "...si usted desea cultivar la inteligencia de su alumno, cultive las fuerzas que deban regirla. Ejercite su cuerpo continuamente, hágale fuerte y sano, para que pueda hacerle inteligente y razonable, déjele trabajar, déjele hacer, déjele correr, déjele gritar, déjele siempre en movimiento, déjele ser hombre de vigor, y pronto se hará de razón (Welpton, p.87, 1964).

Basedow en Francia trató de dar una educación más nacional y práctica en comparación a la que se daba en la escuela de esos días. Para el logro de esos propósitos introdujo una serie definida de ejercicios físicos, bailar, montar, torrear, trabajar en carpintería y pasear; todo bajo la dirección de los profesores. También había carreras y luchas al aire libre. A Basedow se le confiere el honor, desde la época de los griegos, de ser el primero en hacer de la educación física una parte definida del programa de la escuela ordinaria (Welpton, p.91, 1964).

En 1785, GutsMuths en Alemania estableció las bases de la moderna gimnasia. En la escuela los niños no sólo jugaban para descansar del trabajo, sino que los ejercicios corporales formaban parte de la educación intelectual. Después de 8 años de experiencia, GutsMuths publicó su gimnasia para jóvenes, libro que llamó mucho la atención e influyó grandemente en Inglaterra, Francia y Dinamarca. En el prólogo de dicha obra, el autor da la nota principal: “el saber y el refinamiento son para la salud y perfección del cuerpo, lo que el lujo para las cosas necesarias. No se deprava nuestra educación cuando aspira al refinamiento y descuida nuestra necesidad mayor y más esencial. Este pensamiento es el fundamento de mi trabajo; puede no llegar sólo al corazón sino tener un efecto práctico en la educación en general” (citado en Paulín, p.28, 1986).

Aunque no fundamentó su trabajo en profundos conocimientos fisiológicos, garantizaba que una verdadera teoría de la gimnasia debe basarse en ellos. Criticaba la educación de los ricos por llevarlos a un afeminamiento del carácter y hacerlos susceptibles de enfermarse por llevar una manera de vivir extravagante. El proponía que el cuerpo debía ejercitarse la mayor parte del día al aire libre, en calor y frío, viento y lluvia, para fortalecerlo, vigorizar sus pulmones por medio de ejercicios fuertes de andar, correr, saltar o tirar.

Al referirse a la escuela infantil señala: “Todo esta calculado para la formación del espíritu, como si no tuvieramos cuerpo, ésta es una falta imperdonable: es una mala señal que nadie puede descubrir la idea del adelanto del cuerpo en la compleja idea expresada por la palabra escuela. Es verdad que los niños más ricos aprenden el baile y la esgrima. Pero lo primero contribuye poco o nada como ejercicio corporal para la obtención de un fin más noble, lo que nosotros llamamos en una palabra, virilidad” (citado en Paulín, p.29, 1986).

La idea central de su defensa de la educación física la define el fortalecimiento corporal para la adquisición de más estabilidad y firmeza orgánica, que al volverse más fuerte y activo el cuerpo, el cerebro realizará mejor sus funciones, transformando al hombre en un ser enérgico, resistente, firme y valeroso.

Ya en el siglo XIX el alemán Frederik Jahn, maestro de la escuela de Berlín, a quien se le ha considerado el padre de la gimnasia moderna, desligó los ejercicios gimnásticos de la escuela para llevarlos a su práctica en las recién formadas sociedades gimnásticas; en ellas instauró y desarrolló un programa más avanzado de ejercitación gimnástica. Fue tan grande el incremento de la práctica física en estas sociedades que en 1837 el rey de Prusia aprobó una orden disponiendo que los ejercicios corporales debían de enseñarse formalmente como parte integral, necesaria e indispensable de la educación. La misma orden autorizaba el establecimiento de institutos gimnásticos en todas las escuelas y brigadas del ejército.

Hasta aquí he intentado presentar un breve esbozo de una reseña histórica de la educación física a nivel “mundial”. Dicha información podría considerarse derivada de lo que entendemos por “historia occidental”; es decir, la historia u información mundial a la que tenemos acceso. Considero que no tenemos oportunidad de conocer o saber muchas cosas acerca de civilizaciones, comunidades o pueblos que la “historia” no ha podido consignar debido a muchas razones (personales, institucionales, políticas y fortuitas). Sin embargo, la importancia de señalar algunos datos relacionados con el desarrollo histórico de la educación física, radica en haber mostardo el reconocimiento que algunas sociedades y personajes le han otorgado a este campo y a la necesidad de considerarlo dentro de la currícula escolar, sin importar el tiempo en que se viva. Lo esencial es que forma parte del desarrollo humano integral y la historia así lo reconoce.

Enseguida presentaré un esbozo histórico de la educación física en México; y como se verá no resulta muy diferente del desarrollo “mundial” de la misma.

El ejercicio físico, desde las raíces de nuestra historia como cultura prehispánica, tiene antecedentes de suma trascendencia. En este período, las actividades físicas ya eran un elemento constitutivo de la educación en las escuelas fundamentales: El Calmecac y el Tepochcalli; en especial en ésta última; educación que dirigida al pueblo, incluía ejercicios y disciplinas para mantener mayor resistencia física frente a los elementos de la naturaleza; así como carreras de entrenamiento que estimulaban la velocidad y la

agilidad, y dentro de la preparación para los guerreros, se incluían las destrezas propias para el manejo de las armas.

Otra escuela importante entre los aztecas fue la de los Tamemes (relevos) en la cual se preparaban, previa selección, a los jóvenes que realizarían la noble y ardua tarea de ser los mensajeros del emperador, para lo cual tenían que recorrer grandes distancias en condiciones climáticas adversas. Ellos como los guerreros, tenían una preparación específica al grado que sólo podían comer aquello que les hiciera más resistentes y veloces. Su comida consistía en carne de venado, maíz y agua (Larroyo, 1981).

Sin embargo, uno de los mayores aportes en los análisis de la cultura física universal por parte de nuestras culturas indígenas, lo fue la amplia gama de juegos (entre ellos el de pelota) que requerían de espacios y construcciones definidas por especificaciones y reglas que alcanzaron una amplia difusión en la antigua Mesoamérica, más notable aún, lo que fue la vinculación mística, cultural y educativa que las actividades físicas alcanzaron, por su estrecha relación con los ritos, las danzas, los cantos, la poesía, la pintura y la arquitectura indígena.

Con la brutal y violenta toma de la gran Tenochtitlán en 1521, se inicia la vida colonial y la cultura indígena sufre efectos del desplazamiento para dar lugar a la cultura religiosa, de la cual eran portadores los conquistadores. En este proceso la educación fue un medio para la evangelización y el dominio ideológico, la creación de colegios como el de Tlatelolco, tiripiteo y el de San Nicolás en Michoacán sirvieron para la formación del novohispano criollo y mestizo.

Algunas de las prácticas y costumbres de los indígenas se mantuvieron a escondidas, sin embargo el juego de la pelota, las danzas, los voladores y ceremonias se prohibieron por ser consideradas como paganas por los españoles. “Haciendo una revisión de lo que representó la época de la colonia en nuestro país, con relación a lo corporal, deja muy claro la ausencia de la vigorosidad, dinamismo, fuerza y destreza en los movimientos, desde las actividades más cotidianas la actividad física se ve reducida significativamente.

En contraste a los movimientos, actividades y ejercicios que fueron introducidos por los españoles, siendo básicamente en las artes y oficios, como la pintura, el tallado en madera, la orfebrería, los bordados e hilados; para los mestizos y criollos ejercicios caballerescos que incluían el control y la doma del caballo, ejercicios que se veían manifestados en los torneos o justas para tal efecto y que representaban lances de guerra, donde el más hábil tanto en el control del caballo, como en el manejo de la lanza salía vencedor” (DGEF, 1995).

Este sentido de lo corporal en el novohispano y el indígena colonizado significa una transformación en la concepción del cuerpo que pasa de ser un vehículo de comunicación del universo y los dioses a un uso de explotación y trabajo. Con el pensamiento cristiano el cuerpo se consideró impuro por ser la fuente del pecado, ello obligó a los indígenas a cubrirse modificando su vestimenta, junto con los cambios alimenticios y la presencia de enfermedades desconocidas se empezó a estructurar una nueva biotipología del mexicano.

Es hasta el siglo XVIII con la llegada a México de intelectuales europeos, que se rescata y valora el sentido humano y cultural de los indígenas dejando atrás la barbarie de los primeros colonizadores. En este sentido la educación adquiere una nueva direccionalidad. La influencia de la Ilustración y el Neoclasicismo en los métodos de enseñanza hacen que la educación ponga más atención a la naturaleza del niño permitiéndole jugar y tener menos castigos corporales, aunque no hay una atención sistemática hacia las actividades físicas porque todo estaba centrado en el conocimiento científico. Es hasta principios del siglo XIX con las tendencias gimnásticas y calistécnicas que se vuelve a retomar lo corporal con sus capacidades y potencialidades.

Se puede decir que desde el tiempo de la colonia y hasta 1810 que fructifica el movimiento insurgente y se manifiesta la independencia de México, no se puede mencionar nada significativo del ejercicio físico como medio de educación; ya que durante todo ese período de colonización, hubo más sometimiento y adoctrinamiento, sobre todo religioso, de las jóvenes generaciones indígenas y mestizas más que otra cosa.

Es hasta 1882 en el Congreso Higiénico Pedagógico donde se expone la importancia del trabajo conjunto entre médicos y profesores para conservar la salud de los alumnos, "...en dicho congreso se abordó el tema sobre que los ejercicios debían de practicarse para favorecer el desarrollo corporal de estos, punto clave para el despegue de lo que sería la educación física en la escuela de enseñanza básica. Y es a partir de la preocupación por la salud del educando donde emergen las primeras propuestas curriculares: la gimnasia ligada a la higiene corporal y a la salud" (DGEF, 1995).

El movimiento de Reforma que logra la separación de la iglesia del Estado en 1883, se sustrae la educación del control del clero y pasa ésta a ser función del gobierno, gracias a las ideas del liberalismo que fijó tesis fundamentales a favor de la educación mexicana; sin embargo, los procesos de emancipación social, educativa y cultural del pueblo (en especial, los de los indígenas) aún habrían de ser detenidos por las luchas intestinas e intervenciones extranjeras.

En 1889 se incluye la gimnasia como contenido curricular en el sistema nacional de instrucción primaria, cuyo plan de cuatro años admitía a los alumnos de 6 a 12 años y se les daba, además, las materias de moral, instrucción cívica, lengua nacional, lecciones de las cosas, aritmética, geografía, historia, geometría, dibujo, caligrafía, canto y labores femeniles. "En el siglo XIX comienza a aparecer las tres orientaciones fundamentales acerca de la manera de entender y resolver el problema de la cultura física: la concepción atlética y militar, la concepción anatómico-fisiológica y la concepción basada en la idea funcional de la educación" (Larroyo, 1981, p. 137).

El advenimiento de la Revolución Mexicana en 1910, movimiento vigoroso en busca de mejores condiciones de vida y una verdadera justicia social, impulsa a la educación como un instrumento indispensable para introducir y proyectar, nuevas ideas y modelos que garantizan una educación a favor de la población marginada y económicamente débil. Apoyada en la legislación surgida del proceso revolucionario, la educación física se formaliza como factor indispensable de la educación integral, reconociendo sus bases fundamentales en las leyes biológicas, psicológicas y sociales, adoptando al juego y a los

deportes, como parte de la actividad física educativa (Antología de Educación Física, p.7, 2003).

Durante este período y hasta 1920 se suceden hechos precursores notables como la creación de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia; y la Federación Gimnástica Nacional. En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública en México y con ello se institucionaliza vigorosamente la vida educativa y cultural del país. Para la educación física significó la consolidación de las escuela formadoras de los profesores de la materia, declarándose que la finalidad de este tipo de educación era la de “formar maestros especialistas, dentro de las orientaciones y tendencias políticas y sociales que favorecieran principalmente a las grandes masas trabajadoras de la ciudad y del campo” (Antología de Educación Física, p.7, 2003).

En el primer Congreso del niño celebrado en 1921 se planteó la preocupación de estudiar los aspectos biológicos, psíquicos y pedagógicos del niño mexicano. Ante tal situación el presidente Obregón crea la Dirección General de Educación Física dentro de la SEP. Asimismo, nace la escuela elemental de educación física para preparar docentes en la materia, cuyo único requisito para ingresar era el haber practicado en forma sobresaliente algún deporte. El plan de estudios eliminó las asignaturas militares dando más importancia a la anatomía, higiene, psicología, ética, problemas sociales y a las ciencias de la educación junto con los diferentes deportes. El maestro de educación física se une a las “misiones culturales”, unidades móviles de promotores de la salud, del desarrollo social, educativo y cultural para actuar “fuera de las aulas”.

En este período del desarrollo histórico-social del ejercicio físico en México (educación física y deporte) como elementos constitutivos de la cultura física, tienen avances de suma importancia con la creación en 1923 del Comité Olímpico Mexicano y en 1932 con la Confederación Deportiva Mexicana. Con ello, la educación física y el deporte fincan su función educativa y social, y se reafirma la indispensable colaboración entre el gobierno y la sociedad civil para proyectarse (formal y conjuntamente) hacia las

correspondientes estructuras y programas de la educación y la cultura, tanto en lo interno como en el ámbito internacional.

En 1927 se abre la escuela universitaria de educación física dependiente de la UNAM, con el objetivo de formar docentes en educación física para los niveles de primaria, secundaria y universidad. También se impartía la carrera de director físico junto con la de profesor. Se buscaba darle un carácter científico a la educación física unificando criterios técnicos y ampliando la visión del campo profesional al analizar la educación física para la mujer, el obrero, el empleado y el profesionista (Paulín, 1997).

En 1932 la educación física se beneficia con la aprobación completa de la enseñanza y la socialización de la educación primaria y en 1934 se declara que la educación será laica.

En 1936, el general Tirso Fernández propugna por la creación de la escuela normal de educación física cuya finalidad era la de “formar maestros especialistas dentro de las orientaciones y tendencias políticas, sociales que favorecieran principalmente a las grandes masas trabajadoras de la ciudad y del campo, sin descuidar a los centros semiurbanos de las grandes capitales” (Frijol, 1983). Las materias que se impartían eran básicamente con un enfoque deportivo y militar y con muy pocos elementos psicopedagógicos y sociales, situación que se hizo más evidente con la segunda guerra mundial al incluirse la enseñanza premilitar con la inclusión de maniobras militares y de una banda de guerra.

En 1942 se promulga la “Ley Orgánica de Educación Pública”, cuyo contenido afirma que la educación impartida por el estado (en cualquiera de sus tipos y grados) sería socialista. Como uno de sus grandes efectos se constituye el Consejo Técnico de la Educación como el único instrumento legal para autorizar los planes de estudio y métodos educativos que habrían de regir a todos los niveles.

En 1944, estando la educación física unida a la enseñanza premilitar, se crea un nuevo plan de estudio para el nivel primaria, en donde el conjunto de materias que lo integran

(entre ellas educación física) tienden a un mismo fin: “la formación integral de la personalidad”. (Antología de Educación Física, p.9, 2003).

Para 1946, con la convocatoria de la recién creada UNESCO se efectúa en Ginebra la Conferencia Internacional de Educación Pública, en ella se plantea la necesidad de establecer una adecuada educación para la salud. Los programas educativos en sus contenidos deberían de abarcar conocimientos acerca del funcionamiento del cuerpo, su importancia, alimentación y práctica deportiva, y se establece en forma obligatoria la enseñanza de la higiene, sobre todo en los niveles básicos y de normal.

De igual manera y a través de este período, la organización y administración pública de la educación física (y después de pasar por diversas experiencias evolutivas) se consolida definitivamente la Dirección General de Educación Física en 1947.

Para la educación física, el período transcurrido entre 1921 y 1968, representa su presencia y participación en el proceso evolutivo (quizá de mayor significación) de la educación en México. Al afirmar lo anterior, es porque en 1921 aún teníamos la inercia de los efectos de un país agotado por las luchas armadas; pasar de una educación rudimentaria (con índices alarmantes de analfabetismo) hacia una educación de emancipación social con oportunidades educativas para todos y promover el desarrollo integral de la nación, nunca fué tarea fácil. En 1921 aún el promedio de escolaridad era de un grado y medio; la matrícula total del sistema escolar era de 850 mil; el número de maestros era solo de 25 mil y el número total de instituciones educativas apenas eran 12 mil (Antología de Educación Física, p.8, 2003).

En 1958, por decreto expreso, se crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, representando para la educación física de México la oportunidad de formar parte importante de sus contenidos y metodologías. En 1959, la Secretaría de Educación Pública pone en marcha el Plan de Mejoramiento y la Expansión Primaria en México (plan de once años) cuya estrategia fundamental era la de dar este servicio educativo a

todos los niños mexicanos. Con este gran paso se inicia para la educación física la “gran demanda educativa en la materia”. (Antología de Educación Física, p.9, 2003).

En 1959, siendo Torres Bodet titular de la SEP en el período de Adolfo López Mateos, se implementa una reforma educativa en los contenidos temáticos para poder abordar los problemas de la salud y el mejoramiento del vigor físico desde un enfoque fundamentalmente biológico. Los nuevos planes de estudio empiezan a aplicarse en los jardines de niños tomando en cuenta los intereses y necesidades de los educandos en su desarrollo biopsíquico. El enfoque ya mostraba una tendencia clara hacia la psicomotricidad.

A principios de los años 60's se sucede un hecho de gran trascendencia para la cultura física de nuestro país. Reconociendo internacionalmente nuestros avances sociales, económicos, educativos y culturales y gracias a esforzados hombres de la educación física y el deporte, se concede por primera vez a un país latinoamericano, México, la organización de los XIX Juegos Olímpicos en 1968. Este hecho trascendental para la cultura física de nuestro país, vino a revalorizar las actividades físicas en la concepción de formación social, cultural y educativa del país, en el marco de los programas para el bienestar social de la población. Esta sensibilización indujo que la política educativa ampliara y vigorizara la participación de la educación física con las demás áreas de enseñanza-aprendizaje de los planes de estudio de los diversos niveles y modalidades educativas.

Entre 1971 y 1974, con la reforma educativa que buscaba conformar una educación globalizadora y una modernización científica y pedagógica se crea la Subsecretaría de la Juventud, la Recreación y el Deporte. Ella coordinaba los programas juveniles como procesos educativos y culturales. Concretamente en el ámbito deportivo planteaba:

- a) Establecer y desarrollar el deporte como un instrumento para el desenvolvimiento individual, el fortalecimiento familiar y comunitario y la integración nacional.

- b) Superar la antinomia entre el deporte competitivo y recreativo por medio de un concepto distinto y superior de deporte formativo incorporado en los procesos de educación y cultura.
- c) Elevar la resistencia al esfuerzo, la destreza física y el buen funcionamiento orgánico por medio de la práctica sistemática del deporte como instrumento para conservar y mejorar la salud.

En 1976 se crea el Instituto Nacional del Deporte cuya función era la de promover programas masivos de cultura, recreación y deporte orientados a la formación integral del ciudadano.

Esta repercusión permitió (sin menoscabo de los antecedentes programáticos ya establecidos), que el 22 de Julio de 1976, el Consejo Nacional Técnico de la Educación autorizara la publicación y aplicación de los programas de educación preescolar, primaria, media básica y normal; enriqueciendo los contenidos de la educación física con la educación psicomotriz y estructurándolos con la programación por objetivos. Con ello se dio el paso de mayor trascendencia en el ámbito técnico-pedagógico, superando así a la educación física tradicional.

Teniendo como antecedentes la Escuela Normal de Educación Física, en 1976 se eleva la formación de maestros de educación física a nivel licenciatura con la promulgación del acuerdo 11140 de la Secretaría de Educación Pública.

1976 había de ser un año clave en el proceso histórico de la educación física en México. El pensamiento universal en torno a la educación física y el deporte, y su indiscutible influencia social de estas actividades hizo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura convocara el 5 de abril, a todos los países miembros, a participar en la "Primera Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y de los Deportes".

México, al asistir con sus aportaciones se hace signatario de los grandes acuerdos ahí surgidos: la promulgación de la “Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte” y la “Implantación de la Comisión Intergubernamental” –que con carácter permanente da seguimiento a los propósitos y lineamientos aprobados (Antología de Educación Física, p.10, 2003).

El creciente interés de la política gubernamental de México hacia la cultura física, hace que surja en el período de 1983-1988, el programa denominado “Impulso a la educación física, el deporte y la recreación”, cuyos contenidos establecían como objetivos, entre otros, desarrollar la infraestructura y los programas de educación física para la educación básica, organizar y promover –en forma masiva- el deporte campesino, obrero, popular y juvenil; promover la investigación en las áreas de la educación física, deporte, medicina del deporte; y promover la apertura de las instalaciones deportivas públicas a la población escolar.

En 1985 y en virtud de los grandes esfuerzos sucesivos que México había realizado en su proceso histórico, alcanzó –por vía de la expansión de los servicios para dar educación a todo mexicano que la demande- los 25 millones de alumnos dentro del Sistema Educativo Nacional. Para entonces, la educación física de México, comprobó una realidad de la cual ya se tenían indicios; el crecimiento acelerado de la población y expansión de los servicios educativos habían superado a la capacidad de desarrollo de la cultura física.

En el campo específico de la educación física, la relación entre la demanda y la capacidad de atención se ubicó en las siguientes cifras:

- De 10 niveles y modalidades educativas se atendían 6
- De 22 millones de alumnos que tenían a la educación física con carácter curricular, sólo se podía dar el servicio a 8 millones
- De 595 mil grupos de educación física sólo se podían atender a 192 mil
- Del requerimiento de 1 millón 500 mil horas para la docencia, sólo se podía cubrir 450 mil

- Del requerimiento de 55 mil docentes de educación física, sólo se disponía de 20 mil

Para cubrir a 125 mil escuelas que requerían del servicio sólo podía prestarse a 32 mil de ellas (Antología de Educación Física, p.11, 2003).

La educación física de México tiene responsabilidades de carácter curricular con los siguientes niveles y modalidades educativas: educación inicial, educación preescolar, educación primaria, educación especial, educación indígena, educación rural, educación media básica, telesecundaria, educación normal y con un sistema interno –del tipo medio superior y superior- para formar a los docentes y profesionales de la educación física. Adicionalmente, se tienen alternativas programáticas y apoyos didácticos para la educación media superior, donde no existe la materia de educación física con carácter curricular.

Complementariamente a sus funciones de tipo curricular, la educación física de México se ocupa del deporte escolar y contribuye a la enseñanza, práctica y promoción del deporte en el país.

Para cumplir con sus grandes funciones –la educación física que promueve el Gobierno Federal- se han elaborado programas, guías y apoyos didácticos, cuya distribución gratuita ha alcanzado los 3000 mil ejemplares en la última década. Asimismo, ha aportado los contenidos pertinentes en el Libro de Educación Primaria que se edita en 82 millones anualmente.

El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, estableció dentro de su contenido las estrategias del Programa de Modernización Educativa que de manera determinante marcaban la elevación del nivel de calidad de la educación y la reformulación de contenidos y materiales educativos encaminados a mejorar el sistema educativo y lograr la congruencia pedagógica entre la educación preescolar, primaria y secundaria.

Así, la educación física, considerada dentro del Plan de Estudios para la educación básica participa decididamente para lograr el desarrollo armónico del individuo, mediante la práctica sistemática de la actividad física. Para ello, se establecen los siguientes propósitos generales dentro de la educación básica:

- a) Mejorar la capacidad coordinativa.
- b) Estimular, desarrollar y conservar la condición física.
- c) Propiciar la manifestación de habilidades motrices.
- d) Propiciar en el educando la confianza y seguridad.
- e) Promover la formación y estimular la adquisición de hábitos.
- f) Fomentar la manifestación de actitudes positivas.
- g) Incrementar las actitudes sociales.
- h) Fortalecer la identidad nacional.

“Al hacer una revisión y análisis de todo este recorrido institucional, se hacen notorios dos grandes hechos fundamentales de la evolución de la educación física en nuestro país; primero: un amplio período que siguió después de la dominación española y hasta el momento de la revolución, un período de casi 400 años en los que hubo una ruptura y desfasamiento total de las prácticas corporales de las civilizaciones prehispánicas dando lugar a nuevas y limitadas acciones y ejercitaciones físicas, convirtiéndose más bien en juegos de poco dinamismo y exigencia física por un lado, y por otro, en prácticas de manejo de instrumentos ajenos a nuestra cultura original. Un largo período de oscurantismo que nos ha remitido muy poca información al respecto, entendiéndolo por las situaciones políticas, económicas y sociales por las que atravesó el país. Segundo: un resurgimiento casi explosivo de la revaloración de la importancia de la educación a partir de la conclusión del movimiento revolucionario, donde la política toma conciencia de los alcances de la educación. Un largo recorrido que no concluye aún en poner al servicio de la niñez y juventud los avances y beneficios de la ciencia, la técnica, la metodología, los recursos, sin perder de vista que ello ocurre al momento histórico y las situaciones políticas, económicas, sociales, tecno-científicas que lo permean” (DGEF, p.78, 1995).

En 1991, el alcance de la prestación de los servicios de educación física en México se estimó en 8.3 millones. Esta cifra relacionada con el ámbito educativo y social tiene la siguiente significación: respecto de los 21.4 millones de alumnos que curricularmente deben recibir la materia de educación física representa el 38.6 % del total del sistema educativo nacional (SEP). De los 25.2 millones de población estudiantil que representa el 32.9 % de la totalidad de la población, el porcentaje que recibe el servicio de educación física es el 9.8 % (Antología de Educación Física, p.11, 2003).

El rezago en cuanto a la cobertura de la educación física en nuestro país ha alcanzado los 13 millones de alumnos que no tienen maestro especializado en la materia.

La cobertura de 8.3 millones se logra con 21,373 maestros; en tanto que el rezago de 13 millones requiere de 33,584 docentes de educación física, mismo que no se tiene la perspectiva de formarlos ni siquiera en un razonable largo plazo porque la cuota de egreso de las 32 escuelas formadoras de docentes y profesionales de la educación física, no alcanza a mil pasantes anuales (Antología de Educación Física, p.12, 2003).

En el mejor de los casos, habrían de pasar 33 años para cubrir el rezago actual de la materia, sin contar el crecimiento demográfico y del sistema educativo nacional, así como los fenómenos del desplazamiento de la demanda educativa ya proyectados.

Para complementar este apartado del desarrollo histórico de la educación física, resulta importante señalar un punto que ha adquirido relevancia en las últimas décadas: el papel y la mención histórica de la mujer en todos los ámbitos de la vida humana. Es decir, el respeto a la igualdad de género en el registro histórico de cualquier actividad. En este trabajo se ha recurrido a la vieja forma generalizada de hablar del hombre en forma générica, sin ningún menoscabo hacia el género femenino. Sin embargo, resulta necesario aclararlo y señalar lo siguiente: Para el tema que nos ocupa y luego de hacer una breve revisión bibliográfica encuentro que, efectivamente, el hombre y la mujer han ocupado desde siempre una desigual atención en la historia documentada de la humanidad. El

desempeño de las mujeres en el campo de la educación física y el deporte no ha sido la excepción.

Un vistazo a la investigación que actualmente existe muestra que en este momento no existen estudios exhaustivos sobre cuál ha sido, y cómo se ha dado la participación femenina en los deportes y juegos tradicionales (Rivera, 2001).

¿Por qué existen tan pocas noticias acerca de las actividades físicas que las mujeres han realizado a lo largo de los tiempos? Probablemente debido a los postulados de una cultura dominada por el poder masculino, que considera que la máxima proeza física de las mujeres, por no decir la única, consiste en producir hijos.

Durante siglos, la actividad física, y después el deporte propiamente dicho, estuvo restringido para las mujeres. Las mujeres mexicanas del siglo XIX “estaban siempre embarazadas y enfermas, que de mal parto, de jaquecas o calenturas, pues la pesada alimentación y la falta de ejercicio, aire y sol, las hacían débiles y propensas a la mala salud” (Sefchovich, 1999, en Rivera, 2001, p. 17).

El papel de las mujeres en el aspecto propiamente deportivo estuvo, hasta hace relativamente poco tiempo, limitado a sostener la corona de olivo o las medallas de los ganadores en las ceremonias de premiación. Aunque esto aún puede verse en las competencias automovilísticas.

Durante muchos años, ya en la época de los Juegos Olímpicos de la era moderna, la razón oficial para excluir a las mujeres de algunas competencias fue la regla del Comité Olímpico Internacional, la cual dictaba que para que un deporte femenino se convirtiera en olímpico debía ser ampliamente practicado por mujeres de al menos 35 países y tres continentes, algo muy difícil, teniendo en cuenta que numerosos países del mundo, entre ellos los islámicos, prohíben el deporte a las mujeres.

Sin embargo, a pesar de las diferentes limitaciones, las mujeres han practicado distintos juegos y actividades físicas a lo largo de la historia. A veces con fines rituales, otras con fines meramente recreativos. Estudios recientes evidencian la participación femenina en actividades físicas como la danza y en una gran cantidad de juegos en distintas sociedades preindustriales de Asia, Africa, América o inclusive en Europa. De hecho, los juegos de combate entre mujeres, es una actividad ritual muy popular en muchas tribus de Africa (Rivera, 2001, p. 18).

Por otra parte, el “naginata” es un juego de combate con bastón que desde el siglo X ha sido practicado por las japonesas para defenderse y proteger a sus hijos cuando los hombres se encontraban lejos.

Ya en las sociedades industrializadas, cuando las actividades tradicionales se transformaron en deportes, con frecuencia las mujeres fueron excluidas de éstas, ya que el deporte moderno surgió asociado a la idea de la guerra y ésta se relaciona con la masculinidad. Aunque cabe mencionar, que la noción del “sexo débil” no es universal, ya que como parte de sus actividades cotidianas muchas mujeres deben cargar grandes pesos, recorrer largas distancias, amenudo cargando a sus hijos, y todavía en algunas partes del mundo las mujeres participan en las cacerías, aunque no en la guerra.

Como se puede deducir con facilidad, resulta cierto que históricamente y por razones socio-culturales, las mujeres han sido, no sólo relegadas de la participación en actividades físicas y deportivas a lo largo de la historia, sino que también las ocasiones y situaciones donde ha participado no han sido justamente registradas ni valoradas. Afortunadamente, durante las últimas décadas esto ha venido cambiando por méritos propios de muchas mujeres y por un sentido de justicia y equilibrio. Las pruebas y resultados están ahí para validarlo.

Finalmente, y a manera de concluir este apartado, se presenta un resumen de las transformaciones que ha sufrido el enfoque de los programas de educación física a lo

largo de los últimos 63 años, considerando el momento histórico y la influencia de las diferentes corrientes filosóficas y pedagógicas de esos momentos.

En el año de 1940, el enfoque era militar, caracterizado por la rigidez del trabajo docente y la búsqueda de la uniformidad de los movimientos, donde los ejercicios de orden y control eran las actividades predominantes de la clase, utilizando además las marchas y evoluciones como contenidos relevantes.

A partir de 1960, el enfoque se vuelve deportivo, utilizando principalmente los fundamentos técnicos de los deportes básicos, encaminados a la identificación y selección de talentos deportivos y orientado a la recreación como complemento del trabajo educativo en esta área.

En 1974, el enfoque psicomotriz sustituye al anterior, estructurando el programa por objetivos, donde se establecía una relación indisoluble entre el desarrollo psíquico y motor. Por tal motivo, se requería de un conocimiento profundo de técnicas psicomotrices, retomando un poco el aspecto deportivo.

En 1988, el enfoque es orgánico funcional. Se plantean también objetivos, teniendo como contenido general las habilidades motrices y el esquema corporal, los cuales se trataban de manera segmentada, haciendo hincapié en el trabajo coordinado entre órganos, aparatos y sistemas. Al alumno se le dejaba la tarea de construir, organizar e integrar la información recibida.

A partir de 1993, se elabora el actual programa con un enfoque motriz de integración dinámica en el cual se evita la fragmentación del conocimiento y se posibilita la participación por parte del alumno. Se propicia un constante replanteamiento del quehacer docente a partir del marco teórico de sustento y la experiencia del maestro. Se denomina motriz porque toma el movimiento corporal como centro para desarrollar las habilidades, hábitos y actitudes de integración dinámica porque establece una interrelación con los ejes temáticos que lo conforman.

El amplio panorama de la educación física antes descrito, representa no sólo el proceso histórico-social por el cual se ha conformado, sino también su alternativa de desarrollo firmemente unido a la evolución educativa de México.

Idea actual de Educación Física

Como puede observarse a través de lo presentado en las páginas anteriores, la concepción de la persona compuesta por partes dio lugar a una educación también parcelada, así se hablaba de educación intelectual, física, moral, política, etc., sin embargo, hoy no se puede mantener esas distinciones a la luz de lo señalado con anterioridad, ya que los diferentes aspectos de la personalidad no están separados. No se puede hablar, por tanto, de educación física como educación de lo físico en contraposición a la educación intelectual; no se puede hablar de una educación física cuyo objeto es simplemente educar el organismo o el aparato locomotor. El objeto de la educación física es el ser humano en su unidad y globalidad, si bien, su singularidad radica en que se lleva a cabo mediante la motricidad humana.

Así pues, la educación física es sobre todo educación, cuya peculiaridad reside en que se opera a través del movimiento, por tanto, no es educación de lo físico sino por medio de la motricidad. En este sentido el movimiento hay que entenderlo no como una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino como la expresión de percepciones y sentimientos, de tal manera que el movimiento consciente y voluntario es un aspecto significativo de la conducta humana.

Precisamente, la educación física se ocupa de sistematizar dichas conductas motrices en orden de conseguir objetivos educativos. El gran cambio operado en la nueva concepción de la materia es que mientras que antes el movimiento era concebido de una manera

mecánica, en la actualidad la conducta motriz coloca en el centro de todo el proceso al individuo en acción como manifestación de su personalidad.

Ya que la educación física es una práctica de intervención educativa es por lo que debe moverse en el contexto de las ciencias de la educación. en efecto, la educación física es ante todo educación por lo que la teoría de la educación física debe tener muchos elementos comunes con la teoría de la educación en general, pero a la vez la educación física es la única disciplina que se interesa directamente por el movimiento del cuerpo. Ahora bien, aunque el movimiento del cuerpo revista una gran importancia para la educación física, la teoría que le sirve de base es algo más que la de los movimientos del cuerpo dada su vocación educativa.

Por tanto, se puede definir a la educación física como la disciplina pedagógica que contribuye al desarrollo armónico del individuo mediante la práctica sistemática de la actividad física.

En la Escuela Superior de Educación Física, se maneja el concepto que nos dice que la educación física es un proceso pedagógico, encaminado a perfeccionar integralmente al individuo, utilizando como medio principal al movimiento.

Según diversas investigaciones y tomando como referencia las diferentes definiciones de la educación física hasta nuestros días, se puede reconocer a dicha asignatura como: “Una disciplina pedagógica formativa, que tiende a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales, armónicamente en el individuo, estimulando sus habilidades motrices y perceptivas con el fin de mantener en buen funcionamiento órganos y sistemas, que darán como resultado, la conservación de la salud, el mejoramiento del vigor físico, una buena adaptación social y un bienestar general” (Antología de Educación Física, p. 4, 2003).

Capítulo II

Actitud

Durante muchos años, el estudio de las actitudes ha sido un tema de especial interés para los psicólogos sociales. Si observamos los diversos manuales de psicología social, nos daremos cuenta que gran parte de ellos se dedica al estudio de las actitudes. Ya Allport señalaba que el concepto de actitud “es probablemente el concepto más distintivo e indispensable en la psicología social norteamericana contemporánea” (en Lindgren, 1995, p. 98).

Las actitudes han tenido mucho interés para los psicólogos sociales debido, probablemente, al rol principal que desempeñan en la dirección y canalización de la conducta social. Además de que constituyen valiosos elementos para la predicción de conductas. Por ejemplo, si sabemos que una persona es favorable al catolicismo podremos prever, con mucha probabilidad de acertar, que dicha persona va a la iglesia los domingos, que respeta los días santos, que bautiza a sus hijos en la iglesia católica, que atiende los mensajes del papa, etc. De igual modo, si además de este conocimiento sobre dicha persona, conocemos otra de sus características –la de que también le gustan los deportes y el fútbol en particular- será fácil prever que lee la sección deportiva de los periódicos, que asiste a ver juegos de fútbol, que alienta a sus hijos a practicar deportes, y así sucesivamente. En otras palabras, el conocimiento de las actitudes de una persona en relación con determinados objetos, permite que se puedan hacer inferencias acerca de su conducta.

Por otro lado, las actitudes sociales desempeñan funciones específicas para cada uno de nosotros, ayudándonos a formar una idea más estable de la realidad en que vivimos, además de que son la base de una serie de importantes situaciones sociales, como las relaciones de amistad y de conflicto.

La actitud social se refiere a un sentimiento en favor o en contra de un objeto social, el cual puede ser una persona, un hecho social, o cualquier producto de la actividad humana. Sin embargo, dicha conceptualización de la actitud es muy general, ya que la noción de actitud no está aún libre de controversias, a pesar del destacado papel que siempre ha ocupado en la psicología social, por lo que es necesario profundizar en el estudio del concepto de actitud.

Definición de actitud

En 1935, Allport presentó más de 100 definiciones de actitud. El desarrollo alcanzado con el transcurso de los años hizo que muchas de estas definiciones fuesen rechazadas por imprecisas e inadecuadas. Sin embargo, resultaría conveniente destacar algunas definiciones clásicas de actitud, así como algunas otras publicadas durante los años 60's. Las siguientes definiciones son mencionadas en Rodríguez (1995, p. 336-337):

Thurstone (1928) definió la actitud como “la intensidad de afecto en favor o en contra de un objeto psicológico”.

Para Allport (1935) la actitud es “un estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la experiencia, y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que está relacionado”.

Murphy, Murphy y Newcomb (1935) consideran la actitud como “una respuesta afectiva, relativamente estable, en relación con un objeto”.

Doob (1947), orientado por una posición behaviorista define la actitud como “una respuesta implícita, capaz de producir tensión, considerada socialmente significativa en la sociedad del individuo”. En esta definición se puede observar una alusión implícita a la conducta, aunque la actitud es considerada como una respuesta no explicada.

Krech y Crutchfield (1948), en su primer manual de psicología social definieron la actitud como “una organización duradera de procesos motivadores, emocionales, perceptivos y cognoscitivos, en relación con el mundo en que se mueve la persona”.

Campbell (1950) afirma que la “actitud social es (o se demuestra a través de) la consistencia de la respuesta a objetos sociales”.

Smith, Bruner y White (1956), utilizando las expresiones opinión y actitud como sinónimos definen la actitud como “una predisposición a experimentar de ciertas formas a una determinada clase de objetos, con un afecto característico: ser motivado en diversas formas por esta clase de objetos, y actuar en forma característica en relación con dichos objetos”.

Otras definiciones señaladas en la misma fuente son:

“Un sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas, sentimientos emocionales y tendencias en favor o en contra en relación con un objeto social” (Krech, Crutchfield y Ballacher, 1962).

“Ciertas regularidades en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente” (Secord y Backman, 1964).

“Una disposición a actuar cuando aparecen las circunstancias” (Brown, 1965).

“Se refieren a las posiciones que la persona adopta y aprueba acerca de objetos, controversias, personas, grupos o instituciones” (Sheriff y Sheriff, 1965).

“Desde el punto de vista cognoscitivo, la actitud representa una organización de cogniciones poseedoras de valencias. Desde el punto de vista de la motivación, la actitud representa un estado de atención a la presentación de un motivo” (Newcomb, Turner y Converse, 1965).

“Es el resultado de la combinación, en un silogismo, de una premisa constituida por una creencia y de otra constituida por un valor. Las actitudes son, esencialmente, valores derivados de otros valores –que son más básicos o que fueron internalizados con anterioridad en el proceso de desarrollo” (Jones y Gerard, 1967).

“Es una organización relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación que predisponen a la persona para responder de una determinada forma” (Rokeach, 1969).

“Una colección de cogniciones, creencias, opiniones, y hechos (conocimiento), incluyendo las evaluaciones (sentimientos) positivas y negativas, todos relacionándose y describiendo a un tema u objeto central” (Freedman, Carlsmith y Sears, 1970).

“Una orientación relativamente duradera en relación con algún objeto de la experiencia” (Schellenberg, 1970).

“El término actitud indica la organización que tiene un individuo en cuanto a sus sentimientos, creencias y predisposiciones a comportarse del modo en que lo hace” (Rosnow y Robinson, 1967, adoptada por Mann, 1970).

“Es una manera organizada y lógica de pensar, sentir y reaccionar, en relación con personas, grupos, resultados sociales o más generalmente cualquier suceso en el ambiente de alguna persona” (Garza, 1970).

“Es una idea cargada de emoción que predispone un conjunto de acciones a un conjunto particular de situaciones sociales” (Triandis, 1971).

Summers (1976, p. 13-15) cita a los siguientes autores y sus definiciones de actitud:

- Ross define las actitudes como “las estructuras mentales que organizan y evalúan la información”.

- Cook y Sellitz consideran a las actitudes “como una disposición fundamental que interviene junto con otras influencias en la determinación de una diversidad de conductas hacia un objeto o clase de objetos, las cuales incluyen declaraciones de creencias y sentimientos acerca del objeto y acciones de aproximación-evitación con respecto a él”.
- Kidder y Campbell sostienen que: “...una multitud de términos no relacionados como pulsión adquirida, creencia, reflejo condicionado, fijación, juicio, estereotipia, valencia, sólo para mencionar algunos son sinónimos funcionales del concepto de actitud. Todos describen residuos de experiencias pasadas que constituyen el material del que están hechas las actitudes. Son los procesos fundamentales o las manifestaciones conductuales de procesos fundamentales, que son producto del aprendizaje”.

Como puede observarse, todos estos ejemplos, más que considerarse una muestra representativa de las definiciones de actitud, muestran la diversidad que existe respecto a este tópico, no por ello, se ha dejado de indagar sobre la actitud y su conceptualización.

En Morales (1995, p. 497), se cita a Fazio (1989), quien señala que la actitud “se considera como una asociación entre un objeto dado y una evaluación dada”, donde tanto el objeto como la evaluación se entienden en sentido amplio. Así, por ejemplo, las situaciones sociales, las personas y los problemas sociales constituyen objetos actitudinales.

Evaluación significa el afecto que despierta, las emociones que moviliza, el recuerdo emotivo de las experiencias vividas, incluso las creencias acerca de la capacidad del objeto para conseguir metas deseadas.

En la fuerza de la asociación influyen tres procesos diferentes, si bien lo normal es que no lo hagan los tres con la misma intensidad. Si la persona asocia el objeto con la evaluación por medio de un conocimiento amplio y detallado de las propiedades y características del objeto, nos encontramos ante un proceso cognitivo. Si la evaluación surge más bien de

experiencias intensas, de carácter positivo o negativo, con el objeto de la actitud, el proceso es afectivo. Finalmente, es conductual si la evaluación surge de manera gradual de la implicación conductual de la persona con el objeto.

Ahora bien, en cuanto a las características que poseen las actitudes, Garza (1970, p. 37) señala nueve:

- La actitud siempre hace referencia a algo. La forma o el sentido como una persona o un grupo de personas reaccionan frente a algo que de alguna manera les afecta.
- La actitud es más o menos consistente y permanente en el tiempo. La durabilidad de las actitudes permite predecirlas con bastante exactitud. Saber que reacción tendrán las personas frente a situaciones similares.
- Las actitudes son aprendidas, ya sea por experiencia o por imitación. No son heredables. Siempre están influidas por la convivencia con los diferentes círculos sociales. No todo aprendizaje constituye una actitud, sólo lo es si es consecuencia de una disposición por el tema o materia.
- Las actitudes son susceptibles al cambio. Esta susceptibilidad es un factor favorable y desfavorable en la formación educativa y social de las personas.
- La actitud implica fundamentalmente una forma determinada de conducta: los actos de una persona ante determinado tipo de situación sirven de fundamento para afirmar que se caracteriza por la actitud correspondiente.
- La racionalización de la conducta puede formar o modificar cierta actitud.
- El tipo de pensamiento que acompaña a la actitud no es idéntico al que caracteriza a la opinión. El razonamiento en una opinión es más frío y menos apasionado que el de la actitud, aquí, implica una convicción profundamente sentida. Por ello, es más fácil

establecer o modificar una opinión que una actitud. Tiene mayor trascendencia la fijación o modificación de una actitud que la de una opinión.

- Las actitudes revelan contenido social. La influencia social es más palpable en las actitudes; las más importantes se refieren a la relación entre el individuo y la sociedad. Muchas de las actitudes son imitadas.
- Las actitudes se dan en una polaridad valorativa, es decir, si hay actitud de lealtad también hay actitud de deslealtad. Las actitudes son ideas con un tono emocional dirigido hacia o contra algo.

Basándonos en las muy diversas definiciones presentadas y en la lista de las características de las actitudes, podríamos intentar sintetizar los elementos que esencialmente caracterizan a las actitudes sociales:

- a) La organización duradera de creencias y cogniciones en general.
- b) La carga afectiva en favor o en contra.
- c) La predisposición a la acción.
- d) La dirección a un objeto social.

Derivado de lo anterior, podríamos definir a la actitud social como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.

Sin pretender ser una definición completa y acabada parece una conceptualización que involucra los elementos más significativos que parecen describir mejor a las actitudes.

Todas las definiciones presentadas, incluyendo la última, aunque difieren en las palabras utilizadas, tienden a caracterizar a las actitudes sociales como variables intercurrentes (no

observables, pero directamente sujetas a inferencias observables¹), compuestas por tres elementos claramente discernibles:

- El componente cognoscitivo.
- El componente afectivo.
- El componente relativo a la conducta.

Revisemos enseguida el significado de estos tres elementos que componen a las actitudes y de qué modo se interrelacionan.

Componentes de las actitudes

El componente cognoscitivo

Para que exista una actitud en relación con un objeto determinado es necesario que exista también alguna representación cognoscitiva de dicho objeto (Sheriff, 1975, p. 261). Por ejemplo, si le preguntamos a un campesino de la zona de la huasteca hidalguense cuál es su actitud en relación con el sistema de presión del transbordador espacial Discovery, es poco probable que obtengamos una respuesta que indique la actitud de dicha persona en relación con este aspecto. Pero, si le preguntamos cuál es su actitud en relación al tipo de semilla que utiliza en su siembra, es muy probable que dicha persona disponga de una representación cognoscitiva estructurada sobre el asunto, así como un afecto positivo en relación con su sistema de sembrar sus terrenos. Por tanto, para que exista una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido es necesario que exista también alguna representación cognoscitiva de dicho objeto. Las creencias y demás componentes cognoscitivos (el conocimiento, la manera de encarar al objeto, etc.) relativos al objeto de una actitud, constituyen el componente cognoscitivo de la actitud.

¹ Como lo señala Ajzen (1989), en Morales (1995, p. 497), “la actitud es una variable latente que ha de ser inferida de ciertas respuestas mensurables y que refleja, en última instancia, una evaluación global positiva o negativa del objeto de la actitud”.

Las personas que exhiben actitudes prejuiciosas, por ejemplo, disponen de una serie de cogniciones acerca del grupo objeto de su discriminación. Las personas que sienten aversión por los indios, los consideran salvajes, amenazadores, ignorantes, hostiles, intelectualmente limitados, bestiales, etc. Las personas que admiran al arte moderno, representan cognitivamente al movimiento artístico moderno como creador, espontáneo, fuerte, audaz, original, etc. Muchas veces la representación cognoscitiva que la persona tiene de un objeto social es vaga o errónea. Cuando la representación cognoscitiva es vaga, su afecto con relación al objeto tenderá a ser poco intenso; sin embargo, cuando es errónea esto en nada afectará a la intensidad del afecto, el cual será consistente respecto a la representación cognoscitiva que la persona tiene del objeto, corresponda o no a la realidad.

El componente afectivo

Para algunos (Fishbein y Raven, 1962; Fishbein, 1965; 1966; en Hollander, 1971), el componente afectivo, definido como el sentimiento en favor o en contra de un determinado objeto social, es lo único realmente característico de las actitudes sociales. Para Fishbein, las creencias y las conductas asociadas a una actitud son apenas elementos a través de los cuales se puede medir la actitud, pero no forman parte de la misma. Considerando que la actitud es una variable intercurrente y como tal sujeta a inferencias a partir de un hecho no directamente observable, la medimos a través de los hechos observables con ella relacionados.

No hay duda de que el componente más evidentemente característico de las actitudes es el componente afectivo. En esto las actitudes difieren, por ejemplo, de las creencias y las opiniones que, aunque muchas veces se integren a una actitud provocando un afecto positivo o negativo en relación con un objeto y creando una predisposición a la acción, no necesariamente se encuentran impregnadas de una connotación afectiva. Una persona puede creer en la existencia de vida en otros planetas o defender la opinión según la cual la Luna formaba parte de la Tierra, y mantener esta creencia y esta opinión en un nivel cognoscitivo, sin unir a esto ningún rasgo afectivo. En este caso, no se podría afirmar que

dicha persona tiene una actitud en relación con la existencia de vida en otros planetas o con relación al origen de la Luna. Por otro lado, estos mismos objetos podrían ser el blanco de las actitudes de otras personas; éstas le agregarían a sus cogniciones acerca de la existencia de vida en otros planetas y el origen de la Luna, una connotación afectiva que sería demostrada por su participación en discusiones acaloradas sobre estos aspectos.

En este punto, vale la pena comentar que la relación entre el componente cognitivo y el afectivo se ha tendido a conceptualizar como una consistencia afectivo-cognitiva. Es decir, se supone que la naturaleza del afecto que despierta el objeto de la actitud coincide con el contenido de la creencia. Si una persona cree que el objeto de la actitud facilita la obtención de objetivos importantes, tal creencia debería traducirse en un afecto positivo hacia el objeto. A la inversa, si el contenido de las creencias se deduce que el objeto es un obstáculo para sus intereses, lo que habría que esperar sería más bien un afecto negativo.

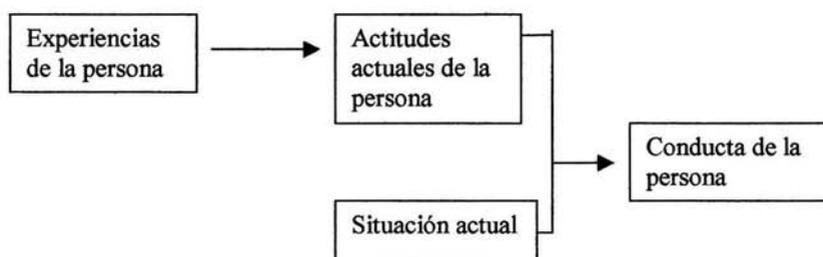
Sin embargo, las actitudes no siempre presentan esa consistencia afectivo-cognitiva que se les supone. La razón es que muchos objetos de actitud son ambiguos y la persona sabe perfectamente que, si bien favorecen la consecución de ciertos objetivos, impiden igualmente la de otros. En realidad, “lo difícil es encontrar objetos de actitud monolíticamente positivos o negativos” (Morales, 1995).

El componente conductual

La posición generalmente aceptada por los psicólogos sociales es aquella según la cual las actitudes poseen un componente activo, instigador de conductas coherentes con las condiciones y los afectos relativos a los objetos actitudinales. La relación existente entre la actitud (desde un punto de vista puramente afectivo) y la conducta, constituye uno de los motivos que siempre hicieron merecer a las actitudes especial atención de los psicólogos sociales, de tal modo que ya en 1918 Thomas y Znaniecki definieron a la psicología social como “el estudio científico de las actitudes”, (Lambert, 1979). Sin embargo, no existe unanimidad en lo que se refiere al papel psicológico desempeñado por las actitudes con relación a la conducta a ella íntimamente vinculada. Para Newcomb, las

actitudes humanas son capaces de propiciar un estado de atención que, al ser activado por una motivación específica, resultará en una determinada conducta; a su vez, Krech y Crutchfield, Smith, Bruner y White, y Katz y Stotland, ven en las actitudes la propia fuerza motivadora de la acción (Kerlinger, 1988).

Newcomb, Turner y Converse (1965, en Rodrigues,1995), representan de la siguiente manera el papel desempeñado por las actitudes en la determinación de la conducta



Como se puede observar en la representación gráfica, las actitudes sociales crean un estado de predisposición a la acción que, al combinarse con una situación activadora específica, resulta en una conducta. Por tanto, podría decirse que una persona que es fanática del club de fut-bol Guadalajara posee cogniciones y afectos en relación a dicha institución deportiva capaces de predisponerla a emitir, dada una situación adecuada (realización de un partido de futbol, por ejemplo), conductas congruentes con dichas cogniciones y afectos (en este caso, alentar al club Guadalajara).

Debido a este carácter instigador de la acción cuando la situación es propicia, las actitudes pueden ser consideradas como buenos elementos para la predicción de la conducta manifestada. Sin embargo, no siempre se registra una absoluta coherencia entre los componentes cognoscitivos, afectivos y relativos a la conducta de las actitudes. Con frecuencia encontramos personas que se dicen católicas, protestantes o hebreas, pero no se conducen de acuerdo con las prescripciones de dichas religiones.

La consistencia afectivo-conativa es el grado en que el afecto actitudinal y la intención conductual coinciden. En principio habría que esperarla, porque las personas tienden a realizar aquellas conductas que les resultan positivas y a evitar las negativas, y también porque es socialmente censurable que la conducta de una persona no coincida con las preferencias que ha manifestado públicamente.

Tres importantes teorías psicosociales –la de la disonancia cognitiva, la de la autopercepción y la del manejo de la impresión– predicen este tipo de consistencia, si bien por razones diferentes en cada caso (Morales, 1995).

A pesar de ello, se puede decir que las actitudes sociales traen consigo un elemento cognoscitivo (el objeto tal y como es conocido), un elemento afectivo (el objeto como blanco de un sentimiento en pro o en contra), y un elemento relativo a la conducta (la combinación de la cognición y el afecto como instigadora de conductas dada determinada situación).

Actitud y Conducta

Según las teorías psicosociales conocidas como teoría de la congruencia (Festinger, 1957; Heider, 1958; en Reich, 1980), los tres componentes de las actitudes deben ser internamente congruentes. De hecho, causaría sorpresa verificar que alguien es atraído por un objeto al que cognitivamente considera como poseedor de las características más negativas, o viceversa. No obstante, con frecuencia se verifica cierta incongruencia entre las actitudes y las conductas emitidas por las personas. En un estudio frecuentemente citado, La Pièrre (1934; en Rodríguez, 1995), a principios de la década de los 30's, recorrió parte de los Estados Unidos acompañado por un matrimonio chino. Durante su viaje se detuvieron en 66 hoteles y 184 restaurantes, siendo atendidos en todos los establecimientos menos en un hotel. Seis meses después, La Pièrre envió cartas a todos los lugares visitados durante el viaje, en las que preguntaba si dichos establecimientos le prestarían sus servicios a un matrimonio chino. De los 128 establecimientos que le contestaron, el 92% se negó a brindarle su servicio a personas de nacionalidad china.

Resultados semejantes fueron encontrados por Kutner, Wilkins y Yarrow (1952; en Hollander, 1971), quienes visitaron diversos restaurantes en compañía de personas de color. Dichas investigaciones son invocadas por algunos como prueba de la ausencia de correlación entre la actitud y la conducta.

Sin embargo, sería ingenuo pensar que no existe relación entre la actitud y la conducta, a partir de dichos resultados. Lo que sí resulta necesario entender es que las actitudes involucran lo que las personas piensan, sienten, así como el modo en que a ellas les gustaría comportarse con relación a un objeto. La conducta no se encuentra sólo determinada por lo que a las personas les gustaría hacer, sino también por lo que piensan que deben hacer, o sea, normas sociales, por lo que ellas generalmente han hecho, o sea, hábitos, y por las consecuencias esperadas de su conducta. Además, las personas tienen actitudes con relación a determinados objetos de una situación (los chinos en el caso del estudio de La Pièrre) y también la situación como tal (los chinos acompañados por un norteamericano, todos de buena apariencia y solicitando servicios por los cuales estaban en condiciones de pagar y, posiblemente, el dueño del establecimiento necesitado de clientes). Todo esto y algunas otras razones que se pudieran ocurrir pueden explicar los resultados obtenidos en la investigación mencionada.

El hecho de que poseemos actitudes en relación con ciertos objetos sociales y con ciertas situaciones en las que ellos se encuentran involucrados, explica ciertas incongruencias aparentemente existentes entre la actitud y la conducta. Una persona puede, por ejemplo, tener una actitud fuertemente negativa contra los argentinos, pero tratar cordialmente a un grupo de argentinos el cual es presentado en una recepción a la que se le ha invitado conjuntamente con dicho grupo. Su actitud con relación a la propiedad de su conducta en una reunión social prevalece sobre su eventual indisposición respecto de los argentinos. Por tanto, puede concluirse que la conducta es la resultante de múltiples actitudes. Dicha posición explica también las aparentes inconsistencias verificadas en la conducta negligente de los adeptos de las diversas religiones.

El principio de compatibilidad

¿Diríamos que una persona es poco religiosa simplemente por haber observado que no va a misa un domingo? ¿O que alguien carece de ética porque vemos que intenta copiar en un examen? Es muy probable que en casos así concediéramos a esas personas el beneficio de la duda. Todos sabemos que personas profundamente religiosas no van a misa todos los domingos, y quienes se hayan examinado alguna vez comprenderán las circunstancias especiales que rodean a muchos exámenes.

Estos dos ejemplos muestran que una conducta concreta no suele bastar para desmentir la existencia de una actitud general. La actitud favorable hacia la religión no queda en entredicho por no asistir un domingo a misa; de igual forma que una actitud básicamente ética no desaparece sin más por intentar copiar en un examen. Las dos conductas consideradas son muy específicas por lo que se refiere a la **acción** concreta a realizar, el **objeto** hacia el que esa acción se dirige, el **contexto** en el que tiene lugar y el **momento** en que ocurre, mientras que las actitudes respectivas, dado su carácter general, no tienen en cuenta ninguno de estos cuatro elementos.

Lo que afirma el principio de compatibilidad es que sólo cabe esperar relaciones entre actitudes y conductas cuando ambas están planteadas al mismo nivel de generalidad. Es decir, no parece razonable intentar pronosticar, a partir de una actitud genérica hacia la religión, el comportamiento específico de asistir a misa un domingo determinado en una iglesia concreta. El ejemplo propuesto por Ajzen (1989, en Morales, 1995), ilustra con claridad este punto: conocer la actitud de una persona hacia la medicina difícilmente servirá para pronosticar la probabilidad de que esa persona done sangre con ocasión de una campaña que la asociación de donantes está llevando a cabo en su centro de trabajo. Saber cuál es la actitud de la persona hacia las donaciones podría, en cambio, resultar más útil, y todavía más cuál es su actitud hacia donar sangre en su centro de trabajo. Dado que la conducta que se trata de predecir es muy específica, la calidad del pronóstico se incrementa gradualmente a medida que se van conociendo actitudes de carácter cada vez más específico.

Formación de Actitudes

Hablar de la formación de actitudes implica necesariamente hablar también de un proceso de aprendizaje o adquisición de las mismas. Como se puede deducir de todo lo mencionado anteriormente, las actitudes no son un aspecto o un rasgo sencillo de definir y mucho menos de explicar. Sin embargo, como se ha señalado existen factores claramente identificables que caracterizan típicamente a las actitudes. En cuanto a su formación o adquisición, Garza (1970), menciona seis principios que rigen el aprendizaje de las actitudes:

- Por efecto. Las experiencias cuyos resultados son agradables o desagradables para las personas, son determinantes para la formación de las actitudes.
- Por asociación. En una determinada experiencia se pueden dar o establecer asociaciones que pueden fijar o no ciertas actitudes. Aquí se habla más en función de las condiciones y no de los resultados.
- Por imitación y sugestión. A través de estos dos procesos, las actitudes se pueden adquirir, robustecer o modificar. La influencia de este factor está determinada por la plasticidad indiscriminada y la inmadurez psicológica del sujeto receptor. Los niños y los adultos con escasa independencia de criterio son los más susceptibles a su influjo.
- Por identificación. No sólo se imita o se es sugestionado por cualquier persona, sino exclusivamente por aquellas con las cuales, por admiración se desea identificarse.
- Por influencia del grupo. Este constituye un factor externo del cual uno forma parte. Es la influencia que sobre el sujeto tiene una o varias actitudes compartidas en común por la generalidad de los integrantes del grupo al que se pertenece, de tal manera que constituyen actitudes características del grupo. Esto es debido a las necesidades psicológicas que todos tienen de pertenencia, reconocimiento, seguridad, etc.

- Por transferencia. Se trata de las opiniones que se escuchan o leen, provenientes de otras personas y que se adoptan como propias por la autoridad que se les asigna. Es más típico en situaciones donde el sujeto receptor carece de experiencia personal al respecto.

Como puede deducirse fácilmente, el aprendizaje de las actitudes es muy complejo ya que varían o dependen del punto de vista personal o colectivo que se asuma. Aunque las actitudes, como los hábitos, una vez que son adquiridas, tienden a arraigarse como elementos de la personalidad, son susceptibles de modificación si los factores que han influido en su aprendizaje en un sentido, actúan posteriormente en sentido contrario. Desde luego, una vez adquirida una actitud, es más difícil su eliminación y más aún su reorientación en sentido opuesto.

Los mismos principios o factores que determinan el aprendizaje de las actitudes (efecto, asociación, identificación, etc.) son los que determinan su modificación; sólo que por tener que obrar sobre actitudes ya adquiridas, dichos factores tienen que actuar más persistentemente para que puedan nulificar la dirección establecida e imponer otras en sentido contrario.

La resistencia al cambio de actitudes está determinada por diferentes aspectos:

- Cuando la actitud que se sustenta ha sido aprendida a temprana edad.
- Cuando se ha aprendido la actitud mediante la concurrencia coincidente de numerosos factores.
- Cuando contribuyen a la satisfacción de una o varias necesidades reales del sujeto.
- Cuando la actitud asumida se ha integrado vigorosamente a la personalidad general del sujeto.

Existen diversos enfoques teóricos que destacan los muy diferentes factores básicos que intervienen en la formación de las actitudes. Se considera que cada uno de ellos posee una parte de verdad y que es posible una integración de los mismos con objeto de lograr

una visión más completa y más adecuada del proceso de formación de las actitudes. Estos enfoques son los siguientes:

Enfoques funcionalistas

Smith, Bruner y White, en las primeras frases de su libro, *Opinions and Personality* muestran muy claramente su posición teórica relativa al estudio de las actitudes. Afirman “¿Cuál es la utilidad de las opiniones para una persona? Un conjunto de opiniones puede servirle a una persona de base para su serenidad frente a un mundo en transformación, y a otra de estímulo para una actividad revolucionaria. Las opiniones, en síntesis, constituyen parte del intento del hombre por enfrentar y dominar su mundo. Ellas constituyen una parte integrante de la personalidad.

“Si las opiniones son de ese modo inseparables del resto de la personalidad, entonces nuestra tarea se torna clara. No solamente debemos describir las opiniones; debemos también investigar de qué modo se relacionan con otros aspectos de la vida del individuo. En resumen, nos preguntamos qué funciones son atendidas por la conservación de una opinión.” (Smith, Bruner y White, 1956, p. 273).

El aspecto funcional de las actitudes asoma claramente en las palabras de Smith, Bruner y White. Para ellos, las actitudes se forman con objeto de atender a determinadas funciones, las cuales son vistas desde una perspectiva pragmática, de utilidad para el ajuste de la personalidad frente al mundo exterior. Para dichos autores, la noción de personalidad es, obviamente, mucho más amplia que la de opinión. La personalidad individual incluye una serie de opiniones (actitudes) y el contexto en que éstas se forman resulta importante para la determinación del papel que las mismas serán llamadas a desempeñar. La tónica del enfoque que aquí estamos viendo consiste en la interrelación personalidad-actitudes. Luego de describir algunas posiciones derivadas de otras disciplinas enmarcadas en la categoría de ciencias sociales, Smith, Bruner y White (1956) señalan las tres funciones que a su entender son cumplidas por la mantención de una opinión. Sin embargo, antes de hacerlo estos autores dejan en claro la posición según la cual las actitudes se forman a

partir de factores internos y externos a la persona, tal y como se desprende del siguiente fragmento: “A un mayor nivel de generalidad, podemos afirmar que las opiniones o actitudes de una persona sirven de mediadores entre sus demandas internas y su ambiente externo —el ambiente material, el ambiente social y, más directamente, el ambiente informativo de la persona. Las figuras de retórica pueden prestarse a confusiones, pero a pesar de todo consideramos adecuado concebir a las actitudes de una persona como su principal instrumento para enfrentarse a la realidad. Este instrumento no es sólo un producto de las necesidades y de las defensas básicas, ni es moldeado directamente de acuerdo con una fotocopia del mundo en que se encuentra la persona. Tampoco es simplemente copiado directamente de los grupos a los que la persona pertenece o que aspira a pertenecer. Algo de todo esto, pero no exactamente ninguna de estas cosas en particular, es, esencialmente, un aparato para equilibrar las imposiciones del funcionamiento interior y las imposiciones del ambiente. Nadie puede predecir las opiniones de una persona sólo a través del conocimiento de su personalidad o exclusivamente por el conocimiento que se tenga de su ambiente. Ambos factores deben integrar la fórmula para la predicción.” (Smith, Bruner y White, 1956).

Smith, Bruner y White especifican las principales funciones que a su entender cumplen las actitudes. Estas son:

- a) evaluación del objeto (object appraisal)
- b) ajuste social (social adjustment)
- c) exteriorización (externalization)

Según los autores, la función de evaluación del objeto consiste en lo que los psicólogos de orientación psicoanalítica denominarían “test de la realidad.” Que poseamos una actitud definida relacionada con un objeto específico nos brinda el patrón necesario para el establecimiento de nuestras reacciones frente a dicho objeto. Muy raramente (y probablemente nunca), nuestra posición en relación con un objeto específico no tiene relaciones con nuestra posición respecto a otros objetos. La experiencia diaria nos enseña en forma incuestionable que nuestras actitudes no existen como algo aislado y sí como

parte integrante de un conglomerado de posiciones que poseen un claro denominador común. Por tanto, la función de evaluación del objeto (cumple la función de), nos proporciona las posiciones generales capaces de inspirar nuestras reacciones en relación con el objeto específico y a una serie de otros objetos con los cuales aquél se relaciona.

En palabras de Morales (1995), “tener una actitud hacia un objeto es más funcional para la persona que no tener ninguna, puesto que por ese solo hecho puede orientar su acción y sabe lo que es conveniente hacer y lo que es preferible evitar en todo lo relacionado con el objeto de la actitud. Tampoco necesita emplear tanto tiempo y esfuerzo en reflexionar sobre cómo actuar hacia ese objeto” (p. 510).

La función de ajuste social, que según Smith, Bruner y White es cumplida por las actitudes, desempeña el papel de permitirnos la facilitación, la conclusión, la conservación más o menos armoniosas de nuestras relaciones con otras personas. Muchas veces nos encontramos en situaciones tales que la emisión de una opinión relativa a determinado objeto nos acarreará problemas de ajuste social. Consideremos el siguiente ejemplo: supongamos que A y B son amigos en virtud de ciertas relaciones armoniosas que prevalecen sobre las no armoniosas. Supongamos además que, en lo que se refiere a la política, A y B poseen posiciones diametralmente opuestas. Con objeto de cumplir la función de ajuste social de las actitudes, es posible que A emita opiniones sobre política que faciliten la promoción de su aceptación por parte de B, pero que tenga exclusivamente esta función. La función de ajuste social de las actitudes desempeña el papel de propiciar a las personas la oportunidad de una buena acomodación social.

Finalmente, la función de exteriorización cumplida por las actitudes consiste en la manifestación clara e indiscutible de posiciones que defienden o protegen el yo contra ciertos estados de ansiedad provocados por problemas internos. Estos autores establecen una analogía entre la función de exteriorización de las opiniones con los mecanismos psicoanalíticos de proyección y desplazamiento. Para ellos, estos mecanismos constituyen dos ejemplos de lo que ellos entienden por exteriorización. La persona frente a una situación del ambiente externo, exhibe una actitud que representa una visión

transformada de la manera con que ella encara sus problemas internos. A través de esto, la persona puede lograr buenos resultados en lo que se refiere a la reducción de la ansiedad provocada por su problema interior. Una persona puede, por ejemplo, exteriorizar una actitud prejuiciosa como una forma de encarar sus problemas internos de inseguridad y de sentimiento de inferioridad.

Por otra parte, Katz y Stotland (1959), exhiben una posición bastante semejante a la de Smith, Bruner y White. El papel funcional de las actitudes es flagrante y fundamental. La posición teórica de estos autores consiste en el establecimiento de la base motivacional de las actitudes, que según ellos son cuatro:

- a) la actitud cumpliendo la función de ajuste, caracterizándose como un instrumento para la consecución de un objetivo;
- b) la actitud cumpliendo la función de defensa del yo, protegiendo a la persona contra el reconocimiento de verdades indeseables;
- c) la actitud como expresión de un valor al cual la persona aprecia sobremanera y con relación al cual siente la necesidad de exhibir inequívocamente su posición;
- d) la actitud cumpliendo la función de ordenar el ambiente, de comprender los fenómenos circundantes y de integrarlos en forma coherente.

La contribución de Kelman (1961), aunque es de gran valor, se refiere más directamente al fenómeno del cambio que al de la formación de actitudes. De todos modos, el entendimiento del proceso a través del cual una persona cambia una actitud, constituye de alguna manera, una indicación de cómo pueden formarse las actitudes. Como observan Freedman, Carlsmith y Sears (1970, en Sheriff, 1975), "nuestra discusión acerca de la formación de las actitudes y de las teorías sobre el cambio de actitud, quiso servir de introducción al asunto que constituye el foco de la atención de los psicólogos sociales, o sea, el proceso de cambio y no el de formación de las actitudes. Sin embargo, es necesario que tengamos en mente que la diferencia entre la formación y el cambio de actitud es, en realidad, muy arbitraria. A partir del momento en que una actitud empieza

a formarse, dicha actitud estará cambiando, o por lo menos, está sujeta a cambios” (p. 176).

Esta posición tan congruente vale la pena mencionarla, aunque, rigurosamente hablando, ésta se aplica de modo más directo e inequívoco al fenómeno del cambio que al de la formación de actitudes, cuando se toma el concepto de formación de las actitudes en su sentido estricto.

Kelman (1961) señala tres procesos de influencia social (supuestamente conducentes al cambio de actitud) , y son los siguientes:

- a) aceptación (compliance)
- b) identificación (identification)
- c) internalización (internalization)

La influencia social que se obtiene por medio de la aceptación, es aquella que se registra cuando una persona acepta la influencia ejercida por otra persona o por un determinado grupo, con el objeto de obtener aceptación por parte de dicha persona o de dicho grupo. Como se puede observar, es fácil distinguir la analogía entre dichos medios de influencia y las posiciones sostenidas por los autores anteriormente citados respecto a la función de ajuste social (Smith, Bruner y White), y la de ajuste (Katz y Stotland).

Según Kelman (1961), se puede decir que existe identificación cuando “una persona adopta una conducta que se deriva de otra persona o grupo, porque dicha conducta se encuentra asociada a una relación con dicha persona o grupo que es, en sí misma compensatoria en vista de la autodefinición de la persona, respecto a dichos puntos de diferencia” (p. 63). Las actitudes así formadas, o transformadas, asumen el carácter de dependientes y privadas, puesto que dependen de los puntos de referencia, pero no necesitan de la fiscalización de dichos puntos de referencia para ser exhibidas.

Finalmente, el proceso de cambio o de formación de la actitud se registra a través de la internalización, cuando una persona acepta una influencia porque dicha influencia es congruente con su sistema de valores. Evidentemente, este tipo de influencia redundará en una modificación de actitud que exhibirá las características de independencia del agente que ejerce la influencia, tanto en lo que se refiere a la necesidad o no de su presencia para la manifestación de la actitud, como también en lo que respecta a la necesidad de que el agente que ejerce la influencia continúe manteniendo la actitud que sirvió de punto de referencia para la influencia ejercida. En otras palabras, estaremos en presencia de un fenómeno de influencia independiente y privada.

Kelman destaca que estos tres procesos de cambio y de formación de las actitudes no tienen que ser, necesariamente, mutuamente excluyentes. La mayoría de las veces, las actitudes se originan o cambian en función de una combinación de dichos tipos de influencia, aunque una de ellas pueda tener más peso que las demás.

Enfoques basados en la noción de congruencia cognoscitiva

Las posiciones teóricas de Heider, Newcomb y Festinger tienen como común denominador la noción de congruencia cognoscitiva. Más específicamente hablando, estos autores defienden la posición según la cual existe una fuerza en dirección a la congruencia, a la armonía, a la herencia entre nuestras actitudes y entre los componentes integrantes de las actitudes. En consecuencia, las actitudes conducentes a un estado de armonía (por ejemplo, me gusta el auto que compré; Juan simpatiza con Toño y ambos tienen las mismas actitudes respecto de la política, de la religión y del fútbol), se forman con más facilidad. La tónica de todas estas posiciones teóricas sobre la formación de las actitudes, consiste en afirmar que un estado de consistencia entre las actitudes conduce a una rápida y suave adopción de dichas actitudes coherentes. Por otro lado, las actitudes incongruentes son de difícil formación y asimilación.

También aquí las implicaciones de la posición adoptada por estos autores en cuanto a la formación de las actitudes, así como su posición en relación con el fenómeno del cambio

de actitud, presentan una singular semejanza, de modo que los modelos teóricos sirven para explicar ambos fenómenos.

Se puede concluir afirmando que, según las teorías de congruencia cognoscitiva, las actitudes se forman de acuerdo con el principio de la armonía y de la buena forma, siendo más fácil la organización de las actitudes que forman un todo coherente e internamente consistente, que la formación de actitudes que, debido a su incongruencia, provocan tensión y deseos de cambio.

Aunque se encuentra también entre las teorías denominadas de congruencia cognoscitiva, la posición de Rosenberg se fundamenta básicamente en la teoría del equilibrio de Heider. El aspecto central de la posición de Rosenberg consiste en afirmar que existe una estrecha vinculación entre las creencias acerca de un objeto y el afecto prodigado a dicho objeto. En consecuencia, cuando existe coherencia entre los componentes cognoscitivos y afectivos de las actitudes éstas se forman de manera estable y duradera, sin provocar tensión, y sin motivar ningún cambio; lo opuesto se verifica en el caso de que no exista coherencia, dificultando la formación de las actitudes, que sólo se estructurarán definitivamente cuando un estado de congruencia entre dichos elementos sea alcanzado.

Rosenberg (1960), demostró experimentalmente la validez de su proposición. En otra investigación, Rosenberg y Abelson (1960), demostraron la búsqueda de congruencia entre los componentes cognoscitivos y afectivos en las manifestaciones actitudinales.

Estos investigadores presentaron una serie de situaciones experimentales en las que los objetos de juicio eran “venta de alfombras” en una casa comercial dedicada a esta especialidad de negocio, Fenwick (el gerente de la sección alfombras), y “exposición de arte moderno.” El experimento fue proyectado en tal forma que los sujetos eran invitados a aprender estructuras desequilibradas (en el sentido heideriano), como las siguientes: Fenwick es excelente gerente, capaz de conseguir grandes ventas en su departamento; la exposición de arte moderno es perjudicial a las ventas; Fenwick pretende hacer una exposición de arte moderno en su departamento. O entonces: Fenwick es un mal gerente

y el índice de ventas de su departamento es bajo; el arte moderno es perjudicial a las ventas; Fenwick está contra una exposición de arte moderno en su departamento. En cualquiera de estas situaciones, resulta necesario cambiar o el elemento cognoscitivo (conocimiento de que el arte moderno promueve o dificulta las ventas; conocimiento de que Fenwick pretende o no realizar una exposición de arte moderno) o el elemento afectivo para que la situación que incluye a Fenwick, al nivel de ventas y a la exposición de arte moderno formen una estructura congruente. Rosenberg y Abelson establecieron que los Ss tienden a modificar la estructura, de modo que los componentes afectivos y cognoscitivos se hagan coherentes, y que dicho proceso es llevado a cabo por la ley del menor esfuerzo, o sea, modificando el menor número posible de elementos entre las diversas posibilidades que existen de transformar la estructura en equilibrada.

Este experimento constituye una prueba más de la posición sostenida por los teóricos que destacan el papel desempeñado por la congruencia cognoscitiva en la formación y en el cambio de actitudes. Hay que destacar que la fuerza en dirección a la congruencia es tal, que algunos sujetos del experimento de Rosenberg y Abelson fueron eliminados debido al hecho de haber equilibrado prematuramente la estructura, o sea, durante el proceso de aprendizaje de la estructura desequilibrada, ellos hicieron las modificaciones necesarias para que la estructura se equilibrase.

Enfoques basados en la teoría del refuerzo

La posición de Hovland, Janis y Kelley se basa en una posición conductista, según la cual el refuerzo introducido a continuación de la emisión de una conducta tiende a solidificar dicha conducta, así como a la actitud X a ella subyacente, mientras que un estímulo adverso tenderá a extinguir la respuesta y, en consecuencia, a imposibilitar la estructuración de una actitud. Es de señalar, sin embargo, que éstos autores no pretendieron presentar una teoría formal de la formación y del cambio de las actitudes, basándose en algunos conceptos conductistas para orientar sus investigaciones, pero sin la finalidad de presentar una teoría específica concerniente a las actitudes sociales.

La posición de Doob (1947) es de carácter nítidamente conductista. Para este autor, la actitud es una variable intercurrente que se interpone entre un determinado estímulo y la conducta subsecuente. La considera como una respuesta implícita y su formación sigue el paradigma de los teóricos del aprendizaje relativo a la adquisición de determinadas respuestas. Para Doob existe un estímulo que conduce a una respuesta implícita (actitud) y que termina con una conducta explícita. Esta es la secuencia de acontecimientos que presupone ciertos antecedentes, como:

- a) la percepción: existe un impulso (drive) que motiva a la persona a prestar atención a determinado estímulo, iniciando la secuencia mencionada más arriba;
- b) la fuerza del hábito aferente (del estímulo hacia la respuesta implícita) y eferente (de la respuesta implícita hacia la conducta explícita);
- c) la fuerza del impulso: de ahí proviene la intensidad de la motivación y, en consecuencia, la fuerza de la respuesta implícita.

Es necesario destacar que Doob admite que la conducta emitida es una función de diversas determinantes y no apenas de la respuesta implícita (actitud) al estímulo considerado. Otros hábitos, impulsos, e incluso otras actitudes previamente adquiridas, son capaces de intervenir en la respuesta explícita que es la conducta. De ahí la imposibilidad de prever con exactitud cuál será la conducta de una persona a través del conocimiento de su actitud en una situación específica. De esta interacción de factores que ejercen influencias sobre la conducta explícita, se deduce también la dificultad para medir con precisión la actitud, puesto que la conducta emitida es una función de dicha actitud y de otros factores.

Una vez formada la actitud, Doob admite que ésta puede generalizarse a otros estímulos que se encuentren dentro de un área restringida de comparación.

Medición de Actitudes

Medir es, de acuerdo con cierto conjunto de reglas, asignar números a observaciones. Y cualquiera que sea el fenómeno que se observe, esta afirmación sigue siendo cierta.

Si el fenómeno es la actitud, el proceso de medir se hace más complejo porque las actitudes no pueden observarse directamente, sino que necesitan inferirse de la conducta. Hay, por supuesto, muchas otras variables familiares al psicólogo social que son inaccesibles a la observación directa; inteligencia, rasgos de personalidad, valores y motivos, son solo unas cuantas de esas variables que tienen igual cualidad.

Quando se miden fenómenos inaccesibles a la observación directa, es útil concebir el proceso de medición como compuesto por tres subprocesos: a) identificación de las muestras conductuales que se aceptan como bases para hacer inferencias acerca del concepto subyacente; b) recolección de las muestras conductuales, y c) tratamiento de las muestras conductuales para convertirlas en una variable cuantitativa.

Es instructivo separar analíticamente estos subprocesos, pero debe recordarse que en el trabajo están entrelazados intrincadamente. Por consiguiente, las decisiones acerca de lo que es aceptable como base para hacer inferencias pueden excluir algunos métodos de recolección de muestras, así como restringir la manera como pueden tratarse dichas muestras. Una decisión concerniente a un aspecto del problema afectará entonces, automáticamente, los grados de libertad de los otros dos.

Lo que es admisible como base de inferencia inevitablemente depende de lo que son las actitudes. A través de los años se han propuesto muchas definiciones y no se ha podido llegar aún a un consenso respecto a una definición clara y generalmente aceptada.

A pesar de las muchas interpretaciones del significado de actitud hay varias áreas que muestran un acuerdo esencial. Primero, existe el consenso general de que una actitud es

una predisposición a responder a un objeto, y no la conducta efectiva hacia él. La disposición a conducirse es una de las cualidades características de la actitud.

Una segunda área de acuerdo esencial es que la actitud es persistente, lo cual no significa que sea inmutable. Los numerosos estudios sobre las actitudes indica claramente que, aunque susceptibles de cambio, la alteración de las actitudes, particularmente de las que se mantienen vigorosamente, requiere fuerte presión. Consecuentemente, la persistencia de las actitudes contribuye notablemente a la consistencia, que viene a constituir el tercer aspecto de concordancia.

La actitud produce consistencia en las manifestaciones conductuales. La actitud, como variable latente, da origen a la consistencia entre sus diferentes manifestaciones, que pueden tomar; la forma ya de verbalizaciones hacia el objeto, expresiones de sentimiento acerca del objeto, ya de aproximación o evitación del objeto. Este aspecto de la actitud fue expresado convincentemente por Campbell cuando escribió: “Una actitud social del individuo es un síndrome de consistencia de respuestas hacia objetos sociales” (1963).

Cuarto y último, la actitud tiene una cualidad direccional. Esto no implica solamente la formación de rutinas de conducta en la forma de consistencia en las manifestaciones, sino que posee una característica motivacional. Hay un acuerdo general de que la actitud connota preferencia con respecto a resultados que implican al objeto, que a evaluaciones del mismo o a impresiones positivas neutrales o negativas provocadas por aquél. Esta faceta de la actitud como concepto ha sido señalada desde las primeras discusiones y se ha sostenido que el concepto de actitud debe limitarse o restringirse a esta dimensión. Ya sea que uno apoye únicamente la restricción del concepto a la dimensión afectiva, o que mantenga una concepción multifacética de la actitud, tiene que reconocer que el afecto es una dimensión importante de la actitud.

El uso de escalas de actitud es uno de los métodos más comunes para su medición. Estas consisten en frases que expresan varias posibles visiones o puntos de vista acerca de un tema. Una escala puede mostrar la actitud respecto a algo de la población que se estudia,

la cual puede ir desde muy favorable (o positiva) hasta muy desfavorable (o negativa). Su finalidad es medir las diferencias de grado, lo cual quiere decir, la posición de unas personas respecto a otras (Pick y López, 1995).

A través de estas escalas, la gente es cuestionada respecto a su acuerdo o desacuerdo con cada enunciado, generalmente, en cinco puntos, a saber, desde un fuerte acuerdo hasta el correspondiente desacuerdo. Este tipo de escalas ofrecen grandes ventajas, tales como el facilitar la categorización y la codificación de los resultados, puesto que ambas son dadas casi automáticamente por la forma misma de la escala. Pero no es posible pasar por alto sus desventajas: el tiempo y la complejidad que involucran, el hecho de que las personas no siempre piensan en función de las categorías que la escala de actitudes les propone y no son siempre capaces de clasificar sus respuestas en una forma tan detallada (Pick y López, 1995). A pesar de ello, las escalas han proporcionado información muy útil en el devenir de la investigación científica.

El método más utilizado y que ha dado resultados más satisfactorios hasta el momento en la medición de actitudes, es el llamado escala de actitudes de Likert. Esta consiste en una serie de items o declaraciones relacionadas con la actitud que se requiere medir, a la que el sujeto responde y busca asignarle una posición numérica dentro de un continuo de 5 opciones: Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Indiferente; Desacuerdo y Totalmente en desacuerdo; en función del perfil de sus respuestas. Esta escala es la que se utilizó en este trabajo de investigación.

Finalmente, y como es de observarse, el bagaje teórico que hay detrás del concepto de actitud es vasto y muy diverso. Como varios autores lo señalan, es un término muy importante dentro del campo de la psicología social, sin embargo, a pesar de que se ha recopilado bastante sobre el tema, aún hay mucha distancia para llegar a un consenso lo suficientemente claro para saber con precisión lo que es la actitud.

A pesar de ello, el nivel de conocimiento e información alcanzado al respecto es bastante que permite manejar el tema con mucha certeza. Las numerosas investigaciones

realizadas sobre el fenómeno de la actitud han enriquecido notablemente el cuerpo de conocimientos sobre este tópico, amén de abordar algún aspecto en particular.

En el presente trabajo se encontró información valiosa e importante sobre los componentes cognoscitivos y afectivos de los padres de familia, cuyos hijos se encuentran cursando el 6o. grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza hacia la clase de educación física, y sobre todo, representa un trabajo de investigación sobre el campo de la educación física, tan escaso y a la vez tan necesario en nuestro medio.

Capítulo III

Método

Planteamiento del Problema

Derivado de lo señalado en la introducción y complementado con lo plasmado en los dos primeros capítulos, resultó importante conocer la actitud que tienen los padres de familia, cuyos hijos se encuentran cursando el 6o. grado de primaria de la delegación Venustiano Carranza, hacia la clase de educación física, ya que esto permitió conocer las creencias y sentimientos que tienen los padres hacia las actividades de la clase de educación física, y como consecuencia de ello, la influencia que pudiera tener su actitud en la calidad del trabajo que se desarrolla en dicha clase.

Por tanto, el problema que se planteó en este trabajo de investigación fué:

¿Cuál es la actitud de los padres de familia, cuyos hijos se encuentran cursando el 6o. grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza, hacia la clase de educación física?

El tipo de estudio de este trabajo fue exploratorio-descriptivo, transversal y con una temporalidad retrospectiva y prospectiva (ya que la actitud de los padres de familia se ha formado a través del tiempo; y la exploración y descripción de la misma permite hacer predicciones con relativa certeza hacia el futuro).

Objetivos

- a) Explorar y describir la actitud que tienen los padres de familia, cuyos hijos se encuentran cursando el 6o. grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza, hacia la clase de educación física.
- b) Conocer los elementos cognoscitivos (pensamientos) y afectivos (sentimientos) que tienen los padres de familia, cuyos hijos se encuentran cursando el 6o. grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza, hacia la clase de educación física.
- c) Determinar si existe congruencia entre los elementos afectivos y cognoscitivos que tienen los padres de familia hacia la clase de educación física.
- d) A partir del conocimiento de los componentes afectivos y cognoscitivos que poseen los padres de familia hacia la clase de educación física, interpretar y describir la probable orientación conductual que tienen hacia la misma.

Variable

De acuerdo a lo señalado en los objetivos, se estableció inicialmente una categoría o variable a explorar y describir: **la actitud**, entendida como se señala en el capítulo II (p. 44) "...como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido que predispone a una acción coherente con las cogniciones (pensamientos) y afectos (sentimientos) relativos a dicho objeto."

Luego, se estableció una segunda variable o categoría como el objeto social definido (al que hace referencia la definición anterior), en este caso fue la clase de educación física, entendida como el tiempo y las actividades semanales que se llevan a cabo, tanto dentro como fuera de la escuela bajo la dirección de un maestro (a) de educación física.

Establecidas las anteriores variables se pretendió explorar y describir la actitud que tienen los padres de familia, cuyos hijos se encuentran cursando el 6° grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza, hacia la clase de educación física. De este modo, la variable operacional del presente trabajo fue la de explorar y describir las creencias y cogniciones en general de los padres de familia, presuntamente dotadas de una carga afectiva a favor o en contra de la clase de educación física.

Esta variable operacional se midió con la escala de actitud tipo Likert (ya explicada en el capítulo II, p. 62). La elaboración de esta escala es descrita en el apartado de procedimiento. Durante el proceso de elaboración de dicha escala se obtuvo información respecto a las creencias (pensamientos) y probablemente de los afectos (sentimientos) de los padres de familia hacia la clase de educación física, con lo que se pudo establecer la congruencia o incongruencia que pudiera existir entre ambos aspectos.

Con la información obtenida se esta en posibilidades de describir e interpretar la probable dirección conductual (de acercamiento o rechazo), que tengan los padres de familia, cuyos hijos se encuentran cursando el 6° grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza, hacia la clase de educación física.

Tipo de estudio

El tipo de estudio de este trabajo es exploratorio-descriptivo y transversal de campo²

² Tomado del matriz de clasificación de tipos de investigación y modelos derivados. Apuntes del Curso Taller Nacional de Inducción a la Investigación, realizado por CONADE en Jalapa, Ver. Septiembre, 1998.

Muestras

Para el desarrollo del presente trabajo de tesis se seleccionaron dos muestras de padres de familia, cuyos hijos estuvieran cursando el 6° grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza.

Para la primera muestra se considero una población elegida al azar de 200 padres de familia (madre y/o padre), cuyos hijos se encontraban cursando el 6° grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza. Para seleccionar dicha muestra se consideró lo siguiente: En la delegación Venustiano Carranza existen 134 escuelas primarias oficiales³ de las cuales se eligieron 3 en forma azarosa. Se asistió a dichas escuelas y se solicitó la cooperación de los maestros de educación física. Se les pidió que pudieramos pasar a los grupos de 60. año y solicitarles a los alumnos que sus padres (madre o padre), contestaran un cuestionario y que lo devolvieran al día siguiente.

Se realizó este procedimiento debido a que resultaba muy difícil que el profesor de educación física pudiera citar a los padres de familia de los alumnos de sexto grado a contestar un cuestionario.

Para obtener la segunda muestra se considero una población de 600 padres de familia, cuyos hijos se encontraran cursando el 6° grado de primaria en la delegación Venustiano Carranza. Para ello, se eligieron nuevamente al azar 10 escuelas de las 134 que existen en la delegación Venustiano Carranza y se solicitó de nueva cuenta la colaboración de los profesores de educación física para pedirles a los alumnos de 60. año que sus padres contestaran la escala de actitud y la devolvieran al día siguiente.

Se hizo hincapié con los alumnos que su padre o madre contestara la escala de manera individual y del modo más sincero posible. Se subrayó la importancia de contestar la escala como parte de un trabajo serio y de carácter científico-académico.⁴

³ Dato proporcionado por la Jefatura de Sector de Educación Física en la delegación Venustiano Carranza

⁴ Me pareció que este procedimiento fué el más apropiado de acuerdo a las pocas opciones que tenía para aplicar la escala de actitud a los padres de familia.

Escala de actitud (procedimiento de elaboración)

A la primera muestra de 200 padres de familia se les aplicó un breve cuestionario de 4 preguntas abiertas (Anexo 1). Las 4 preguntas de este cuestionario inicial fueron:

- Las ventajas de la clase de educación física son
- Las desventajas de la clase de educación física son
- Lo bueno de la clase de educación física es
- Lo malo de la clase de educación física es

La intención de aplicar dicho cuestionario fué obtener información para construir los enunciados que conformáran la escala de actitud que sería el adecuado instrumento de medición para la presente investigación. Aquí se les pregunto sobre las ventajas y desventajas de la clase de educación física tratando de obtener sus creencias y pensamientos sobre la clase, es decir, sobre los aspectos cognitivos; las preguntas lo bueno y lo malo de la clase se orientaban a obtener su evaluación afectiva de la clase. Resulta importante señalar que hubo mucha similitud en las respuestas entre los aspectos cognitivos y los afectivos (ver resultados en la p. 71), lo que viene aparentemente a corroborar lo señalado en el marco teórico, en cuanto que existe congruencia sistemática y permanente entre los aspectos cognitivos y afectivos de cualquier actitud.

De esta muestra de 200 padres de familia se contestaron adecuadamente y se regresaron a tiempo 148 cuestionarios.

Con la información obtenida de estos cuestionarios, se categorizó dicha información (es decir, las respuestas abiertas que escribieron los padres de familia, fueron clasificadas en categorías, para de ese modo elaborar los enunciados del instrumento de medición o escala de actitud). Estos enunciados que se redactaron a partir de la información categorizada, 26 de ellos eran favorables a la clase de educación física, y 32 eran desfavorables. Hecho lo anterior, se procedió a validarlos y confiabilizarlos, para así poder elaborar un instrumento de medición seguro y confiable.

Teniendo esta lista de 58 enunciados, fueron sometidos al método de jueces para otorgarles validez. Es decir, se sometió a consideración de 20 jueces (20 personas con un nivel de estudios universitario), a fin de que calificaran (Anexo 2), cada uno de los 58 enunciados en función de que tanto consideraban que cada enunciado podría estar midiendo la actitud hacia la clase de educación física, utilizando una escala del 1 al 5.

Con la calificación obtenida para cada enunciado, se aplicó a cada uno de ellos el procedimiento estadístico denominado T de student para alcanzar mayor validez. Los enunciados que obtuvieron una puntuación de 1.75 o menos fueron desechados.

Para obtener la confiabilidad de los enunciados se aplicó el coeficiente alpha de Cronbach donde los enunciados que no alcanzaron una puntuación de alpha .88 fueron eliminados.

Los procedimientos estadísticos de validez y confiabilidad se realizaron en computadora, utilizando el programa SPSS (Statistic Packet for Social Sciences).

Después de someter los enunciados a los procedimientos estadísticos señalados se diseñó el instrumento final (escala de actitud), con 32 enunciados (16 favorables a la clase de educación física y 16 desfavorables), agregando dos preguntas más de carácter general (sexo y edad), para buscar establecer correlaciones con los resultados de la escala. Esta correlación se buscó a través de la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson.

Una vez elaborada y terminada la escala de actitud (Anexo 3), se pretendió aplicarla a la segunda muestra de 600 padres de familia, cuyos hijos se encontraban cursando el 6o. año de primaria en la delegación Venustiano Carranza.

De las 600 escalas que se distribuyeron se devolvieron 290 a tiempo y contestadas. Las restantes 310 no se devolvieron o fueron contestadas de manera incorrecta o incompleta. Especulo que éstas 310 escalas no se recuperaron por las siguientes razones:

- Por olvido de los alumnos para entregarlas a sus padres.
- Los padres no las contestaron por olvido, porque eran varias hojas o simplemente porque no quisieron.
- Por olvido de los padres o de los alumnos para regresarlas.
- Por extravío de la escala por parte de los alumnos y/o los padres.

Cualquiera que haya sido la razón, resulta notorio que apenas la mitad de las escalas hayan sido resueltas y entregadas. Aquí cabría la posibilidad de realizar investigaciones al respecto.

De cualquier modo, una vez aplicadas y recolectadas las 290 escalas de actitud se calificaron, se obtuvieron resultados, se realizaron interpretaciones y se establecieron conclusiones.

Capítulo IV

Resultados

Antes de presentar los resultados de la aplicación de la escala de actitud a los padres de familia, se considera importante mostrar los resultados de las respuestas que dieron al primer cuestionario de cuatro preguntas abiertas. Es decir, todas las respuestas y comentarios que se plasmaron en este primer cuestionario fueron categorizadas y el porcentaje con que fueron mencionadas son las siguientes:

Para la pregunta: "Las ventajas de la clase de educación física son"

Desarrollo físico	39 %	Aleja de las adicciones	4 %
Desarrollo deportivo	38 %	Hay sana competencia	2.7 %
Desarrollo de hábitos de actividad física	27 %	Que hay buenos maestros	2.1 %
Desarrollo mental	23 %	Desarrollo emocional	2 %
Los niños hacen ejercicios	21 %	Todo esta bien	2 %
Estimula la salud	21 %	Desarrollo espiritual	1.3 %
Se esta en forma física	19 %	La motivación	1.3 %
Desarrollo social	19 %	Aprenden anatomía	0.6 %
Es una distracción que relaja	16 %	Se cansan los niños	0.6 %
Desarrollo de habilidades psicomotrices	13 %	No se gasta mucho en el uniforme	0.6 %
El Juego	8 %	Aprenden sobre educación física	0.6 %
Espacio de educación corporal	4 %		

Para la pregunta: "Las desventajas de la clase de educación física son"

Ninguna	27 %	Que no hay variedad en la enseñanza deportiva	2.7 %
Que los niños se pueden lastimar	17 %	Que no hay apoyo gubernamental	2.7 %
Los maestros no toman en serio su trabajo	12 %	Pocas clases a la semana	2 %
No hay maestros capacitados	8 %	Que al regresar de la clase, los niños vuelven cansados, sucios e inquietos	2 %
Que se obligue a los niños a tomar la clase	6.7 %	Que no existan áreas verdes	2 %
Que la clase dura poco tiempo	5.4 %	Que algunas actividades sean costosas	2 %
Que hay contaminación	5.4 %	Que hacen educación física después de comer	2 %
Mucho tiempo bajo el sol	5.4 %	Falta de torneos deportivos	1.3 %
Que no haya clase	5.4 %	Que se pida material que no se usa	1.3 %
Se confunde con el juego y el descanso	4 %	Que no se valore esta materia	1.3 %
Que los niños prefieran el deporte al estudio	4 %	Que no todos los niños participan	1.3 %
Que no haya el material necesario	4 %	Que no reciban teoría	1.3 %
Carencia de programas por grado	2.7 %	Que no se lleven estadísticas de los niños	1.3 %
Carencia de un plan adecuado	2.7 %	Que no haya entrenamientos	0.6 %
Que los niños no tengan facultades	2.7 %	Que al hacer actividad fuera de la escuela, algún niño sea secuestrado	0.6 %
Que no haya aparatos	2.7 %		

Para la pregunta: "Lo bueno de la clase de educación física es"

Enseñanza deportiva	31 %	Que hay buenos maestros	6 %
Un espacio de relajamiento y esparcimiento	25 %	Que aleja de los vicios	5.4 %
Que ayuda al desarrollo físico y mental	17 %	Forma parte de la educación integral	4 %
Convivencia	16 %	Los maestros muestran interés	2.7 %
Que se tenga una buena forma física	16 %	Desarrollo psicomotor	2 %
Que es divertido	15 %	Todo es bueno	2 %
Ayuda a la salud	13 %	Que usan el material adecuado	2 %
La práctica continua	11 %	Se imparte en la tarde	0.6 %
Buenos hábitos y disciplina	8.7 %	No hay nada bueno	0.6 %
Que se compite y hay mejoramiento	6%		

Para la pregunta: "Lo malo de la clase de educación física es"

Nada	17 %	Que se lastimen	4 %
Que la imparta un mal maestro sin ética	17 %	Se asolean mucho	2.7 %
Que no haya una buena estructura de clase	12.8 %	Que diario tengan clases	2.7 %
No hay plan de actividades claro	12 %	Que no haya maestro	2.7 %
Que los maestros no tomen en cuenta a los niños para las actividades	10 %	Que no se reconozca el trabajo	2 %
Que la clase dure poco	9.4 %	Que la efectúen después de comer	2 %
Obligación de hacer deporte	8 %	Que se fomenten malos valores	2 %
Que no haya clases	8 %	Que trabajen con la contaminación	2 %
Falta de instalaciones adecuadas	8 %	Que no hay botiquin	2 %
Sólo juegan futbol	7 %	Que se castiga a los alumnos físicamente	1.3 %
Que no haya el material necesario	6.7 %	Que algunos alumnos saben más que otros y se burlan de los demás	1.3 %
Pocas clases a la semana	6.7 %	Que se evalúa y baja el promedio general	1.3 %
No practiquen más deportes	5.4 %	Que los alumnos regresan cansados al salón de clases	1.3 %
Que los maestros faltan	4.7 %	Poner a marchar a los niños	1.3 %
Que lo hagan en exceso	4 %	Cambio de maestros	0.6 %
Se confunde como "clase de deportes"	4 %		

Aunque fué solo un primer cuestionario de preguntas abiertas resulta interesante observar las muy diversas y variadas respuestas plasmadas. En éstas se puede apreciar que aún existe entre los padres de familia una fuerte asociación entre educación física y deporte y entre educación física y el aspecto físico de los alumnos (desarrollo físico, aptitud física y aprendizaje deportivo), a pesar de que un cierto porcentaje (23 %) conecta a la educación física con el desarrollo mental.

Lo anterior corrobora lo señalado en la introducción donde se menciona que los padres de familia conceden bajo valor académico y formativo a la clase de educación física y la perciben más bien como una actividad recreativa y de relajamiento para sus hijos.

También se observa la casi nula relación que consideran existe entre la educación física y aspectos académicos y de formación integral. Solo un bajo porcentaje asocia a la educación física con aspectos sociales (16 %); con la salud (17 %) y con la educación corporal (4 %).

Esto parece indicar un desconocimiento del verdadero potencial formativo-educativo de la educación física. Es decir, carecen de información precisa sobre el área.

Sin tener una total seguridad acerca de los anteriores comentarios, la información obtenida de este sencillo cuestionario permite tener una idea general de lo que los padres de familia que contestaron dichas preguntas piensan y valoran sobre la clase de educación física. Ha resultado interesante observar dicha información e intentar corroborar en gran medida que tan cierta es al aplicar la escala de actitud.

Resulta notorio también observar que existe una gran congruencia entre las creencias (aspectos cognoscitivos determinados por las preguntas las ventajas y las desventajas), y los afectos (carga emocional determinada por las preguntas lo bueno y lo malo), lo que viene a corroborar lo plasmado en el capítulo II en donde diversos autores señalan esta congruencia entre las creencias y los afectos hacia un objeto social.

Lo importante de esta información es que constituyó el material con que se construyó la escala de actitud que, después de validada y confiabilizada, midió con mucho mayor precisión y confianza todos los aspectos mostrados en los cuadros anteriores.

Es necesario mencionar que la suma de los porcentajes mostrados en los cuadros anteriores no da el 100 % porque los padres de familia mencionaron de dos a cuatro aspectos al mismo tiempo.

De este modo, una vez aplicadas y recolectadas las 290 escalas de actitud, se procedió a clasificarlas de acuerdo al género y la edad de los padres de familia, así como mostrar el porcentaje de la muestra estudiada

La clasificación se muestra en la siguiente tabla:

Edad	Mujeres	Hombres	Total
Hasta 40 años	130 44.82 %	42 14.48 %	172 59.31 %
41 años o más	63 21.72 %	55 18.96 %	118 40.68 %
Total	193 66.55 %	97 33.44 %	290

De estos datos se puede comentar lo siguiente: dos tercios de la muestra son mujeres, lo que parece indicar que es cierta la idea de que son las madres de familia quienes se encuentran más a cargo de los asuntos escolares de sus hijos que los padres. En cuanto a los hombres, se observa que fueron más los varones mayores de 41 años que contestaron la escala que los menores de esa edad. Esto pudiera sugerir quizás que a mayor edad, los padres de familia tienden a ocuparse más de aspectos escolares de sus hijos, aunque esto es sólo una suposición y habría que investigar al respecto.

Ahora bien, en cuanto a la calificación de las escalas, es importante recordar que para cada enunciado se presentaban 5 opciones de respuesta; a cada opción se le otorgó el siguiente valor:

Totalmente de acuerdo	(TA)	5
Acuerdo	(A)	4
Indiferente o No lo sé	(I)	3
Desacuerdo	(D)	2
Totalmente en desacuerdo	(TD)	1

De esta manera, los resultados y promedios obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Edad	Hombres		Mujeres		Promedio Total	
	Favorables	Desfavorables	Favorables	Desfavorables	Favorables	Desfavorables
Hasta 40 años	4.1	3.1	4.1	3.1	4.1	3.1
41 años o más	3.9	3.1	4.0	3.1	3.9	3.1
Promedio total	4.0	3.1	4.0	3.1	4.0	3.1

A partir de estos datos se puede mencionar lo siguiente: de manera general, los padres de familia se muestran de acuerdo (4.0) con los aspectos favorables de la clase de educación física y más desconocedores o indiferentes (3.1) hacia los aspectos desfavorables de la misma. Por otro lado, no parece haber diferencias entre los padres de familia hacia los aspectos favorables y desfavorables de la clase de educación física en relación al sexo.

Estos fueron los dos aspectos más relevantes relacionados con el promedio de respuesta de las 290 escalas aplicadas y calificadas. Con estos mismos datos se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar si existía alguna correlación entre ellos, sin embargo no se encontró ninguna correlación significativa entre la edad y el sexo de los

padres de familia respecto a los factores favorables y desfavorables hacia la clase de educación física.

Hecho lo anterior, se procedió a calificar cada uno de los 32 enunciados de las 290 escalas de actitud aplicadas a los padres de familia. Los resultados más significativos fueron los siguientes:

En cuanto a los enunciados favorables se encontró que:

- Los padres de familia se muestran más que de acuerdo (4.6) en que la clase de educación física estimula el desarrollo físico y mental de los niños. Esto resulta ligeramente más cierto para los padres (4.7) que para las madres de familia (4.6).
- Los padres de familia se muestran más que de acuerdo (4.5) en que la clase de educación física estimula el desarrollo deportivo de los alumnos. Esto resulta más cierto para los padres de 40 o menos años (4.6) y para las madres de 41 o más años (4.6).
- Los padres de familia se muestran de acuerdo (4.3) en que la clase de educación física estimula el desarrollo de hábitos de actividad física. Esto resulta más cierto para las madres de familia (4.4) que para los padres (4.2). Más aún, resulta más cierto para las madres de 41 o más años (4.6) que para los padres de la misma edad (4.1).
- Los padres de familia se muestran casi de acuerdo (3.7) en que la clase de educación física promueve la salud de los alumnos. Esto resulta mucho más cierto para los padres (4.3) que para las madres (3.2) que se muestran más indecisas y desconocedoras. Incluso, las madres de 41 o más años se muestran con una ligera tendencia hacia el desacuerdo en este aspecto (2.8).
- Los padres de familia se muestran poco más de acuerdo (4.3) en que la clase de educación física estimula el desarrollo social de los alumnos.

- Los padres de familia se muestran de acuerdo (4.0) en que la clase de educación física es un espacio para distraer a los alumnos y relajarlos. Esto resulta ligeramente más cierto para las madres de 40 o menos años (4.3).
- Los padres de familia tienden a mostrarse indecisos o desconocedores (3.4) de que en la clase de educación física los niños pueden jugar mucho. Esto resulta más cierto para los padres de 41 o más años (3.1) y menos cierto para los padres de 40 o menos años (3.8).
- Los padres de familia se muestran muy de acuerdo (4.3) en que la clase de educación física aleja a los alumnos de las adicciones. Esto resulta ligeramente más cierto para las madres (4.4) que para los padres (4.2).
- Los padres de familia se muestran de acuerdo (3.8) en que en la clase de educación física hay sana competencia y se mejora. Esto resulta más cierto para las madres de 40 o menos años (4.1) que para los padres de 41 o más años (3.5).
- Los padres de familia están de acuerdo (3.9) en que en la clase de educación física hay buenos maestros. Esto es más cierto para las madres (4.0) que para los padres (3.8).
- Los padres de familia está de acuerdo (4.2) en que la clase de educación física estimula el desarrollo emocional de los alumnos. Esto es más cierto para las madres (4.3) que para los padres de 40 o menos años (4.0).
- Los padres de familia se muestran indecisos o desconocedores (3.0) respecto a que en la clase de educación física los alumnos aprenden anatomía. Esto resulta más cierto para las madres (2.9) que para los padres (3.2).
- Los padres de familia están muy de acuerdo (4.4) en que en la clase de educación física se estimula la convivencia entre los alumnos.

- Los padres de familia se muestran muy de acuerdo (4.3) en que la clase de educación física es divertida para los alumnos.
- Los padres de familia están de acuerdo (4.2) en que la clase de educación física estimula el desarrollo de buenos hábitos y disciplina en los alumnos.
- Los padres de familia están de acuerdo (4.0) en que la clase de educación física forma parte de la educación integral.

A manera de resumen se puede decir que los padres de familia muestran una actitud positiva o de acuerdo (4.0) hacia la clase de educación física, ya que consideran que ésta estimula el desarrollo físico, mental, deportivo, social, emocional, de hábitos de actividad física, de disciplina y de la convivencia entre los alumnos. También muestran estar de acuerdo en que la clase de educación física promueve la salud de los alumnos, que los aleja de las adicciones, que hay sana competencia y mejoría, que es divertida para los alumnos y que es un espacio para distraerlos. Además, están de acuerdo en que hay buenos maestros de educación física y que la misma forma parte de la educación integral.

Ahora bien, en cuanto a los aspectos desfavorables, los resultados más importantes son los siguientes:

- Los padres de familia están de acuerdo (3.8) en que los niños pueden lastimarse en la clase de educación física.
- Los padres de familia muestran un desacuerdo (2.3) en relación a que los maestros de educación física no toman en serio su trabajo. Aunque esto tiende a ser indiferente o desconocido en los padres de 41 o más años (2.5).

- Los padres de familia están en desacuerdo (2.2) en cuanto a que no hay maestros de educación física capacitados. Esto tiende a ser indiferente o desconocido en los padres de 40 y menos años (2.4) y en las madres de 41 o más años (2.4).
- Los padres de familia están de acuerdo (3.8) en que en la clase de educación física hay contaminación. Esto resulta más cierto para los padres (3.9) que para las madres (3.7).
- Los padres de familia se muestran indecisos o desconocen (3.2) respecto a que en la clase de educación física los alumnos están mucho tiempo bajo el sol.
- Los padres de familia se muestran indecisos o desconocen (2.9) si la clase de educación física se confunde con el juego y el descanso.
- Los padres de familia se muestran en desacuerdo (2.1) en que la clase de educación física hace que los niños prefieran el deporte al estudio. Esto tiende a ser indiferente o desconocido para los padres (2.4) de 40 o menos años.
- Los padres de familia se muestran indecisos o desconocen (3.2) si en la clase de educación física no hay el material necesario. En este aspecto los padres de 40 o menos años tienden a estar de acuerdo (3.4) con el enunciado.
- Los padres de familia tienden a estar indecisos (3.4) respecto a que no hay apoyo gubernamental para las clases de educación física. Aunque parece haber una tendencia a estar de acuerdo con dicho enunciado en los padres de 41 o más años (3.7) y en las madres de 40 o menos años (3.6).
- Los padres de familia se muestran indecisos o desconocen (3.3) si son pocas las clases de educación física a la semana. Aunque parece haber una tendencia a estar de acuerdo con dicho enunciado en los padres de 40 o menos años y en las madres de 41 o más años (3.5).

- Los padres de familia tienden a estar de acuerdo (3.5) en que la clase de educación física no se valora adecuadamente. Esto resulta más cierto para las madres (3.7) que para los padres (3.4).
- Los padres de familia se muestran indecisos o desconocen (3.0) si en la clase de educación física no se imparte teoría.
- Los padres de familia están de acuerdo (4.2) en que en la clase de educación física deben practicarse más deportes. Esto resulta más cierto para los padres (4.4) que para las madres (4.1).
- Los padres de familia se muestran indecisos o desconocen (2.9) si lo malo de la clase de educación física es que los maestros falten.
- Los padres de familia tienden a estar de acuerdo (3.6) en que la clase de educación física se confunde como clase de deportes. Esto resulta más cierto para las madres de 41 o más años (3.8) que para los padres de 40 o menos años (3.4).
- Los padres de familia están en desacuerdo (2.2) en que en la clase de educación física se da con frecuencia cambio de maestros. Esto resulta más cierto para las madres de 41 o más años (2.0) que para los padres de 40 y menos años (2.4).

De acuerdo a éstos resultados se puede mencionar que los padres de familia se muestran de acuerdo (3.7) en que en la clase de educación física los niños pueden lastimarse, que en la clase de educación física hay contaminación, que la clase de educación física no se valora adecuadamente, que deberían practicarse más deportes en la clase de educación física y que se confunde como “clase de deportes”. En los restantes enunciados no se obtuvieron resultados significativos.

Quizás lo más importante de estos resultados es que los padres de familia perciben que la clase de educación física no es valorada adecuadamente y que se confunde como “clase de deportes”. Lo anterior vendría a contradecir lo que se mencionó en la introducción, donde se afirma que en general los padres de familia no valoran adecuadamente la clase de educación física y que con frecuencia la mencionan como la “clase de deportes”.

A manera de resumen y considerando los resultados obtenidos se puede mencionar que los padres de familia muestran una actitud positiva hacia la clase de educación física, ya que consideran que ésta estimula el desarrollo físico, mental, deportivo, social, emocional, de hábitos de actividad física, de disciplina y de la convivencia entre los alumnos. También muestran estar de acuerdo en que la clase de educación física promueve la salud de los alumnos, que los aleja de las adicciones, que hay sana competencia y mejoría, que es divertida para los alumnos y que es un espacio para distraerlos. Además, están de acuerdo en que hay buenos maestros de educación física y que la misma forma parte de la educación integral.

En cuanto a los aspectos desfavorables que pudieran sugerir una actitud negativa de los padres de familia hacia la clase de educación física, los resultados muestran que en sólo cinco aspectos los padres de familia están de acuerdo. Estos cinco rasgos son señalados líneas arriba. Debe mencionarse que estos aspectos desfavorables son más bien factores ajenos a la clase en sí. Es decir, el considerar que los niños pueden lastimarse, que se sufre la contaminación en la clase de educación física, que la clase de educación física no se valora adecuadamente, que en la clase de educación física se deben practicar más deportes y que se confunda como “clase de deportes”; son más bien elementos no directamente ligados con la clase en sí, sino que son aspectos secundarios o indirectos de la misma.

Lo anterior nos lleva a resumir que los padres de familia cuyos hijos se encuentran cursando el 6o. de primaria en la delegación Venustiano Carranza, tienen una positiva actitud hacia la clase de educación física y consideran algunos aspectos desfavorables relacionados con la clase pero no inherentes a la misma. Los padres de familia tienen una

idea general de la educación física pero aún desconocen en detalle el verdadero valor y potencial educativo-formativo, por lo que resulta necesario que los educadores físicos promuevan entre los padres de familia información veraz sobre lo que es verdaderamente la educación física y su poderoso efecto educativo.

Los resultados parecen sugerir, que existe, por parte de los padres de familia, una predisposición conductual adecuada hacia la clase de educación física. Esto lleva a considerar que los educadores físicos deberían solicitar la cooperación, participación y autorización de los padres de familia para las actividades de la clase, ya que existe una alta probabilidad de que lo hagan por tener un elevado nivel de acuerdo sobre los beneficios de la clase.

Del mismo modo, se podría pensar en el apoyo y solidaridad que los padres de familia puedan representar para el desarrollo de actividades extraescolares de educación física dentro y fuera de la escuela. Esto pudiera representar un excelente inicio para difundir y fomentar la educación física y ganar cada vez mayor credibilidad, presencia y respeto académico. Me parece que ésta es una de las principales metas en las que debemos involucrarnos todos los educadores físicos.

Todo lo anterior sería la esencia del resultado del presente trabajo de tesis. Lo más importante que se ha obtenido como resultado de la realización de ésta modesta investigación.

Finalmente, ¿qué tanto podrían extrapolarse los resultados conseguidos al resto de las delegaciones del D.F.? Me parece que si podrían extrapolarse los resultados en la medida que la escala de actitud fué elaborada y construida a un alto nivel de confiabilidad y validez. Y aunque no se podría decirlo con tanta seguridad, me atrevería a señalar que si se realizara una investigación en todo el D.F. los resultados serían bastante similares. Sin embargo, tal y como lo marcan los criterios en investigación habría que comprobarlo y sustentarlo.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el presente trabajo de tesis, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- Los padres de familia, cuyos hijos se encuentran cursando el 6o. año de primaria en la delegación Venustiano Carranza, tienen una actitud positiva hacia la clase de educación física.
- Los padres de familia mencionados consideran que la clase de educación física estimula el desarrollo físico, mental, deportivo, social, emocional, de hábitos de actividad física, de disciplina y de la convivencia entre los alumnos. También muestran estar de acuerdo en que la clase de educación física promueve la salud de los alumnos, que los aleja de las adicciones, que hay sana competencia y mejoría, que es divertida para los alumnos y que es un espacio para distraerlos. Además, están de acuerdo en que hay buenos maestros de educación física y que la misma forma parte de la educación integral.
- En cuanto a los aspectos desfavorables que pudieran sugerir una actitud negativa de los padres de familia hacia la clase de educación física, los resultados muestran que en sólo cinco aspectos los padres de familia están de acuerdo. Aunque debe mencionarse que estos aspectos desfavorables son más bien factores ajenos a la clase en sí. Es decir, el considerar que los niños pueden lastimarse; que se sufre la contaminación en la clase de educación física; que la clase de educación física no se valora adecuadamente; que en la clase de educación física se deben practicar más deportes y que se confunda como “clase de deportes”; son más bien elementos no directamente ligados con la clase en sí, sino que son aspectos secundarios o indirectos de la misma.
- La probable actitud negativa que pudieran mostrar los padres de familia hacia la clase de educación física, es más bien dirigida hacia aspectos alrededor de la clase y no a la

clase en sí y sus actividades, lo que implica considerar que la actitud de los padres de familia hacia la misma es mayormente positiva.

- Dada la actitud de los padres de familia hacia la clase de educación física, se puede afirmar que existe una alta predisposición conductual a participar y/o cooperar en las diversas actividades de la clase.
- En función de lo anterior, los educadores físicos deben tomar la iniciativa para solicitar la participación y/o cooperación de los padres de familia para un mayor éxito de las actividades.
- Los educadores físicos deben difundir y promover una adecuada información sobre lo que es la educación física y su valor educativo entre los padres de familia.
- Lograr la participación y cooperación de los padres de familia promovería y difundiría en gran medida una mejor concepción de la educación física entre la comunidad escolar, obteniéndose mayor respeto y presencia académica en las escuelas para la misma.
- Como resultado de la elaboración del presente trabajo de tesis como psicólogo, considero que he tenido la oportunidad de aplicar en la realidad, una parte del conocimiento que aprendí a través de los años de mi formación.
- También, considero que he contribuido, de una manera bastante modesta, al incremento del acervo bibliográfico de tesis de la facultad. Lo que también se traduce en un alumno más que se titula
- Finalmente, la realización del presente trabajo de tesis, ha permitido investigar, desde una perspectiva de la psicología social, una área educativa que requiere de ser apuntalada académicamente para lograr mayor respeto y credibilidad entre la comunidad educativa.

Bibliografía

- Abelson, R.P., *Teorías de la Consistencia Cognoscitiva*, Edit. Mc Graw-Hill, México, 1960.
- Bloom, Benjamín, *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Edit. El Ateneo, Argentina, 1979.
- Campbell, D.T., *Actitudes sociales y otras disposiciones conductuales adquiridas*, Edit. McGraw-Hill, Nueva York, 1963.
- Cybula, Goldberg, V., *Actitud de los pacientes terminales hacia su mascota*, Tesis de Licenciatura en Psicología, U. Iberoamericana, México, D.F, 1997.
- Dawes, Robyn M., *Fundamentos y Técnicas de Medición de Actitudes*, Edit. Limusa, México, D.F., 1983.
- DGEF, *Aproximaciones epistemológicas a la Educación Física*, Dirección General de Educación Física, SEP, México, D.F., 1995.
- Doob, L., *La conducta de las Actitudes*, Edit. Harla, Chicago, USA, 1947.
- Enciclopedia Océano, *Historia de las Antiguas Civilizaciones*, Volumen II y III, Edit. Océano, Barcelona, España, 1986.
- Ferrández y Sarramona, *La Educación: Constantes y Problemática Actual*, Ediciones CEAC, España, 1983.
- Garza Livas R., *Psicología Social*, Tomo II, Edit. Oasis, México, D.F., 1970.

- Harrow, Anita J., *Taxonomía del Dominio Psicomotor*, Tr. por Eddy Montaldo, Edit. El Ateneo, Buenos Aires, Argentina, 1981.
- Hollander, Edwin, *Principios y Métodos de Psicología Social*, Edit. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1971.
- Katz, W., Stotland, K., *Actitudes y Opiniones*, Edit. Harla, Chicago, Illinois, 1959.
- Kelman, H.C., *Influencia social y creencias personales*, Edit. Interamericana, Nueva York, USA, 1961.
- Kerlinger, Fred, *Investigación del comportamiento*, 2a. edición, Edit. McGraw-Hill, México, D.F., 1988.
- Lambert, W., *Psicología Social*, Edit. Unión Tipográfica, México, D.F., 1979.
- Larroyo, A., *Historia Comparada de la Educación en México*, Edit. Hnos. Porrúa, México, D.F., 1981.
- Lemus, Luis Arturo, *Temas Fundamentales de Pedagogía*, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1964.
- Lindgren, Henry Clay, *Introducción a la Psicología Social*, 3a. reimpresión, Edit. Trillas, México, D.F., 1995.
- Morales, J. Francisco y otros, *Psicología Social*, Edit. Mc Graw Hill, España, 1995.
- Nassif, Ricardo, *Pedagogía General*, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1980.
- Paulín Zambrano Leonardo, *La Educación Física en el Bachillerato*, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, México, D.F., 1998.

- Paulín Zambrano Leonardo, Los Métodos de Enseñanza en Educación Física, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, ENEP Aragón, UNAM, 1986.
- Paulín, Zambrano Roberto, Actitud del Profesor de Educación Física hacia su práctica Profesional en el D.F., DGEF, México, D.F., 1999.
- Pereyra Ortiz, Ma. Gpe., La Actitud de los Estudiantes de la Licenciatura de Ingeniería en Transporte hacia su carrera, Tesis en Psicología, UNAM, México, D.F., 1995.
- Pick, S. y López, A., Cómo investigar en ciencias sociales, 2a. reimpresión, Edit. Trillas, México, D.F., 1995.
- Rivera Gómez, Rosa Nidia, La actividad física y deportiva de las mujeres del siglo XX y su influencia en la construcción de género, Tesina, Universidad Pedagógica Nacional, Especialización en Estudios de Género y Educación, México, D.F., 2001
- Reich, B., Valores, actitudes y cambio de conducta, Compañía Editorial Continental, México, D.F., 1980.
- Reyes, Linares C., Actitud del estudiante de Psicología de UIA hacia la ayuda Psicoterapéutica profesional, Tesis en Psicología, Universidad Iberoamericana, México, D.F., 1996.
- Rodríguez, Aroldo, Psicología Social, 2a. reimpresión, Edit. Trillas, México, 1995.
- Rosenberg, M. J., Un análisis de la consistencia cognitiva y afectiva, Edit. Prensa de la Universidad de Yale, USA, 1960.

- Sánchez Gallegos, L., Actitud del personal de intendencia del INER hacia la Capacitación, Tesis en Psicología, UNAM, México, D.F., 1997.
- SEP, Antología de Educación Física, Programa Nacional de Carrera Magisterial, Secretaría de Educación Pública, México, D.F., 2003.
- Sheriff, M., Psicología Social, Edit. Harla, México, D.F., 1975.
- Smith, M.B., Bruner, J.S. y White, R.W., Opiniones y Personalidad, Edit. Prensa Académica, Nueva York, USA, 1956.
- Summers, Gene F., Medición de Actitudes, Edit. Trillas, México, D.F. 1976.
- Teaching Elementary Physical Education, Journal of Physical Education, Edit. Human Kinetics, Chicago, Illinois, USA, 1999.
- Welpton, W.P., Historia de la Educación Física, Ediciones SEP, México, D.F., 1964.

Anexos

Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F.
Dirección General de Educación Física
Subdirección Técnica
Departamento de Investigación Educativa y Superación Docente

Sres. Padres de Familia: La Dirección General de Educación Física a través de la oficina de investigación educativa esta llevando a cabo una investigación de campo en el área de educación física. Por tal motivo, les estamos solicitando su amable cooperación a fin de que contesten el presente cuestionario de 4 preguntas con la intención de obtener información valiosa y fidedigna que nos ayude a lograr los objetivos de dicha investigación.

De antemano, les agradecemos su tiempo y su colaboración. Muchas gracias.

1) Las ventajas de la clase de Educación Física son:

Que los niños tienen más
condición física, y los ejercicios
son bastante buenos para su crecimiento
y desarrollo.

2) Las desventajas de la clase de Educación Física son:

Que los niños no puedan
aprender más ejercicios que
ellos quisieran hacer, ya que
cada uno tiene que hacerlo
depende a su edad.

3) Lo bueno de la clase de Educación Física es:

Que los niños conviven
con otros niños y se enseñan
a ejercitar todo su cuerpo,
lo que es desde los brazos
hasta los pies y de ahí depende
que los niños sigan con esos
ejercicios que es bueno para
su salud.

4) Lo malo de la clase de Educación Física es:

Que no se cree tanta
más seguridad para que los
niños tengan un mejor
desarrollo.

Dirección General de Educación Física en el D.F.
Subdirección Técnica
Departamento de Investigación Educativa y Superación Docente
Oficina de Investigación Educativa

La oficina de investigación educativa esta llevando a cabo una investigación sobre la actitud del padre de familia, cuyos hijos se encuentran cursando el 6o. año de primaria en la delegación Venustiano Carranza, hacia la clase de educación física.

Para ello, resulta necesario elaborar la escala de actitud con la que se pretende medir la actitud de los padres de familia. Con este propósito, estamos solicitando tu amable cooperación a fin de que evalúes los siguientes 57 enunciados. Esta evaluación consiste en que otorges una calificación (en una escala del 1 al 5) para cada una de los enunciados en función de que tanto consideras que cada uno de ellos mide la actitud hacia la clase de educación física. Los valores correspondientes a la escala son los siguientes:

- 1 No mide la actitud hacia la clase de educación física
- 2 Mide poco la actitud hacia la clase de educación física
- 3 Mide regularmente la actitud hacia la clase de educación física
- 4 Mide bien la actitud hacia la clase de educación física
- 5 Sí mide la actitud hacia la clase de educación física

Ahora bien, al momento de asignar un puntaje a cada uno de los enunciados debes considerar el concepto de actitud que estamos manejando para la citada investigación. Dicho concepto es el siguiente:

“ La actitud es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”

De antemano, te agradecemos tu tiempo y colaboración para poder diseñar una escala de actitud válida y confiable que nos permita alcanzar los objetivos establecidos para la investigación mencionada.

- 1) La clase de educación física estimula el desarrollo físico y mental de los niños (5)
- 2) En la clase de educación física los niños se pueden lastimar (1)
- 3) La clase de educación física estimula el desarrollo deportivo de los alumnos (5)
- 4) En la clase de educación física los maestros no toman en serio su trabajo (5)
- 5) La clase de educación física estimula el desarrollo de hábitos de actividad física (5)

- 6) No hay maestros capacitados en la clase de educación física (4)
- 7) La clase de educación física promueve la salud de los alumnos (4)
- 8) En la clase de educación física se obliga a los niños a tomar la clase (3)
- 9) La clase de educación física estimula el desarrollo social de los niños (4)
- 10) La clase de educación física dura poco tiempo (3)
- 11) Una desventaja de la clase de educación física es que hay contaminación (5)
- 12) En la clase de educación física se está mucho tiempo bajo el sol (1)
- 13) La clase de educación física es un espacio para distraer y relajar (4)
- 14) Lo malo de la clase de educación física es que no haya clase (3)
- 15) La clase de educación física desarrolla las habilidades psicomotrices (4)
- 16) La clase de educación física se confunde con el juego y el descanso (3)
- 17) En la clase de educación física los niños pueden jugar mucho (2)
- 18) La clase de educación física hace que los niños prefieran el deporte al estudio (3)
- 19) La clase de educación física es un espacio de educación corporal (4)
- 20) En la clase de educación física no hay el material necesario (3)
- 21) La clase de educación física aleja a los alumnos de las adicciones (5)
- 22) En las clases de educación física no hay programas por grado (5)
- 23) No hay un plan adecuado para las clases de educación física (5)
- 24) En las clases de educación física no hay aparatos (2)
- 25) En la clase de educación física hay sana competencia y se mejora (4)
- 26) En la clase de educación física no hay variedad en la enseñanza deportiva (1)
- 27) No hay apoyo gubernamental para las clases de educación física (1)
- 28) Son pocas las clases de educación física a la semana (4)

- 29) En las clases de educación física hay buenos maestros (4)
- 30) En la clase de educación física los niños vuelven cansados, sucios e inquietos (1)
- 31) Para la clase de educación física no hay áreas verdes (3)
- 32) En la clase de educación física algunas actividades son costosas (5)
- 33) En la clase de educación física se pide material que no se usa (1)
- 34) La clase de educación física estimula el desarrollo emocional de los niños (5)
- 35) La clase de educación física no se valora adecuadamente (5)
- 36) La clase de educación física estimula el desarrollo espiritual de los alumnos (3)
- 37) En la clase de educación física no todos los niños participan (5)
- 38) En la clase de educación física los alumnos aprenden anatomía (2)
- 39) En la clase de educación física no se imparte teoría (1)
- 40) La clase de educación física estimula la convivencia entre los alumnos (5)
- 41) En la clase de educación física no se llevan estadísticas de los alumnos (5)
- 42) La clase de educación física es divertida para los alumnos (3)
- 43) Lo malo de la clase de educación física es que la imparta un maestro sin ética (5)
- 44) La clase de educación física proporciona a los alumnos una práctica continua (3)
- 45) En la clase de educación física, solo juegan fútbol (3)
- 46) En la clase de educación física todo esta bien (2)
- 47) En la clase de educación física deben practicarse más deportes (5)
- 48) La clase de educación física forma parte de la educación integral (4)
- 49) Lo malo de la clase de educación física es que los maestros faltan (5)
- 50) La clase de educación física se confunde como clase de deportes (4)
- 51) En la clase de educación física se fomentan los malos valores (1)

- 52) En la clase de educación física se castiga físicamente a los alumnos (5)
- 53) La clase de educación física estimula el desarrollo de buenos hábitos y disciplina en los alumnos (5)
- 54) En la clase de educación física los maestros no toman en cuenta a los niños para el diseño y realización de las actividades (5)
- 55) No hay instalaciones adecuadas para la clase de educación física (5)
- 56) En la clase de educación física se pone a marchar a los niños (3)
- 57) En la clase de educación física se da con frecuencia cambio de maestros (1)

Por tu colaboración, muchas gracias.

✓

Dirección General de Educación Física en el D.F.
Subdirección Técnica
Departamento de Investigación Educativa y Superación Docente
Oficina de Investigación Educativa

Sres. Padres de Familia: La Dirección General de Educación Física en el D.F., a través de la oficina de investigación educativa está llevando a cabo una investigación de campo sobre la clase de educación física, por lo que estamos solicitando su amable cooperación a fin de que contesten el presente cuestionario, ya que sus respuestas ayudarán enormemente al logro de los objetivos del presente trabajo.

De antemano, les agradecemos su tiempo y su colaboración. Muchas gracias.

Edad 34 años Sexo Femenino

En los siguientes enunciados tienen cinco opciones de respuesta. Elijan aquella que vaya más acorde con lo que Uds. consideren. Estas opciones de respuesta significan lo siguiente:

TA = Totalmente de acuerdo
 A = De acuerdo
 I = Indiferente o no lo sé
 D = En desacuerdo
 TD = Totalmente en desacuerdo

Encierren en un círculo o tachen su respuesta para cada uno de los enunciados, eligiendo sólo una opción y asegurándose de contestar todos.

- 1) La clase de educación física estimula el desarrollo físico y mental de los niños

(TA) A I D TD

5

- 2) En la clase de educación física los niños se pueden lastimar

TA (A) I D TD

4

3) La clase de educación física estimula el desarrollo deportivo de los alumnos

TA (A) I D TD

4

4) En la clase de educación física los maestros no toman en serio su trabajo

TA A I D (TD)

1

5) La clase de educación física estimula el desarrollo de hábitos de actividad física

(TA) A I D TD

5

6) No hay maestros capacitados en la clase de educación física

TA A I D (TD)

1

7) La clase de educación física promueve la salud de los alumnos

TA A I (D) TD

2

8) Una desventaja de la clase de educación física es que hay contaminación

(TA) A I D TD

5

9) La clase de educación física estimula el desarrollo social de los niños

(TA) A I D TD

5

10) En la clase de educación física se esta mucho tiempo bajo el sol

TA (A) I D TD

4

11) La clase de educación física es un espacio para distraer a los alumnos y relajarlos

TA A I D TD

4

12) La clase de educación física se confunde con el juego y el descanso

TA A I D TD

2

13) En la clase de educación física los niños pueden jugar mucho

TA A I D TD

2

14) La clase de educación física hace que los niños prefieran el deporte al estudio

TA A I D TD

2

15) La clase de educación física aleja a los alumnos de las adicciones

TA A I D TD

2

16) En la clase de educación física no hay el material necesario

TA A I D TD

2

17) En la clase de educación física hay sana competencia y se mejora

TA A I D TD

5

18) No hay apoyo gubernamental para las clases de educación física

TA A I D TD

1

19) En la clase de educación física hay buenos maestros

TA (A) I D TD 4

20) Son pocas las clases de educación física a la semana

TA (A) I D TD 4

21) La clase de educación física estimula el desarrollo emocional de los alumnos

TA A I (D) TD 2

22) La clase de educación física no se valora adecuadamente

TA (A) I D TD 4

23) En la clase de educación física los alumnos aprenden anatomía

TA A I D (TD) 1

24) En la clase de educación física no se imparte teoría

TA A I D (TD) 1

25) La clase de educación física estimula la convivencia entre los alumnos

TA (A) I D TD 4

26) En la clase de educación física deben practicarse más deportes

TA (A) I D TD 4

27) La clase de educación física es divertida para los alumnos

TA A I D TD

4

28) Lo malo de la clase de educación física es que los maestros faltan

TA A I D TD

2

29) La clase de educación física estimula el desarrollo de buenos hábitos y disciplina en los alumnos

TA A I D TD

2

30) La clase de educación física se confunde como clase de deportes

TA A I D TD

5

31) La clase de educación física forma parte de la educación integral

TA A I D TD

5

32) En la clase de educación física se da con frecuencia cambio de maestros

TA A I D TD

2

Por su colaboración, muchas gracias.