

Vol. 22, 2025, pp. e1138 ISSN: 1819-4028

Segunda etapa

<https://deporvida.uho.edu.cu>

Formación Axiológica y Colectivismo en Cultura Física: hacia un Modelo Pedagógico Integral

Martín Trujillo Kindelán*

Universidad de Oriente. Cuba. <https://orcid.org/0000-0001-7542-4404> mtrujillok@uo.edu.cu

Guillermina Virginia Zaldívar Córdón

Universidad de Holguín. Cuba. <https://orcid.org/0000-0001-7308-8507>
virginiahlg57@gmail.com

Rosa Elvira Cabrera Acosta

Dirección Provincial de Deportes. Santiago de Cuba, Cuba. <https://orcid.org/000-0002-1302-9748>
yudisel.92@gmail.com

Rafael Fuente Jordán

Universidad de Oriente. Cuba. <https://orcid.org/000-0003-2316-1299> rfuentesj@gmail.com

Autor para la correspondencia*

Recibido: 17/VII/2025

Aceptado: 11/XI/2025

Publicado: 23/12/2025

Tipo de artículo: original

Resumen: La Cultura Física enfrenta el desafío de integrar efectivamente la formación en valores éticos y el fomento de actitudes colectivistas en sus marcos curriculares, superando el enfoque predominante en indicadores técnicos e individuales. Este estudio propone como objetivo un modelo pedagógico de "conflicto guiado" para favorecer la internalización de valores como el colectivismo y fortalecer actitudes colectivistas en estudiantes universitarios, aplicado en el contexto de la asignatura Actividades Recreativas en la Naturaleza mediante el uso del sendero natural e histórico "Ruta de los Ancestros". El modelo busca transformar tensiones histórico-patrimoniales en oportunidades educativas evaluables, incorporando una matriz de evaluación híbrida que articula métodos cuantitativos y cualitativos. Mediante un diseño cuasiexperimental con métodos mixtos que incluyó observación, encuestas, entrevistas y análisis de bitácoras reflexivas se evidenciaron avances significativos en cooperación grupal (+105%), responsabilidad

compartida (+100%) y resolución pacífica de conflictos (+71%). Pese a estos resultados, emergieron limitaciones estructurales como la escasa participación comunitaria y la insuficiente formación docente en gestión emocional. Se concluye que el modelo posiciona a la Cultura Física como un espacio estratégico para formar profesionales éticos y resilientes, capaces de liderar transformaciones sociales desde un equilibrio entre competencia técnica y compromiso ciudadano.

Palabras clave: Formación axiológica; colectivismo; conflicto guiado; cultura física; educación patrimonial

Axiological Training and Collectivism in Physical Culture: Towards a Comprehensive Pedagogical Model

Abstract: Physical Culture faces the challenge of effectively integrating ethical values education and the promotion of collectivist attitudes into its curricular frameworks, overcoming the predominant focus on technical and individual indicators. This study proposes a pedagogical model of "guided conflict" aimed at fostering the internalization of values such as collectivism and strengthening collectivist attitudes among university students, implemented within the Nature Recreational Activities course through the natural and historical trail "Ruta de los Ancestros". The model seeks to transform historical-heritage tensions into assessable educational opportunities, incorporating a hybrid evaluation matrix that combines quantitative and qualitative methods. Using a quasi-experimental design with mixed methods including observation, surveys, interviews, and analysis of reflective journals significant improvements were demonstrated in group cooperation (+105%), shared responsibility (+100%), and peaceful conflict resolution (+71%). Despite these outcomes, structural limitations emerged, such as low community participation and insufficient teacher training in emotional management. The study concludes that the model positions Physical Culture as a strategic space for training ethical and resilient professionals capable of leading social transformations through a balance between technical competence and civic engagement.

Keywords: Axiological formation; collectivism; guided conflict; physical culture; heritage education

Formação Axialógica e Coletivismo na Cultura Física: Rumo a um Modelo Pedagógico Integral

Resumo: A Cultura Física enfrenta o desafio de integrar efetivamente a formação em valores éticos e o fomento de atitudes coletivistas em seus marcos curriculares, superando a focalização predominante em indicadores técnicos e individuais. Este estudo propõe como objetivo

um modelo pedagógico de "conflicto guiado" para favorecer a internalização de valores como o coletivismo e fortalecer atitudes coletivistas em estudantes universitários, aplicado no contexto da disciplina Atividades Recreativas na Natureza por meio da utilização da trilha natural e histórica "Ruta de los Ancestros". O modelo busca transformar tensões histórico-patrimoniais em oportunidades educativas avaliáveis, incorporando uma matriz de avaliação híbrida que articula métodos quantitativos e qualitativos. Por meio de um desenho quase-experimental com métodos mistos que incluiu observação, questionários, entrevistas e análise de diários reflexivos foram evidenciados avanços significativos na cooperação grupal (+105%), responsabilidade compartilhada (+100%) e resolução pacífica de conflitos (+71%). Apesar desses resultados, emergiram limitações estruturais como a baixa participação comunitária e a insuficiente formação docente em gestão emocional. Conclui-se que o modelo posiciona a Cultura Física como um espaço estratégico para a formação de profissionais éticos e resilientes, capazes de liderar transformações sociais a partir de um equilíbrio entre competência técnica e compromisso cidadão.

Palavras-chave: Formação axiológica; coletivismo; conflito guiado; cultura física; educação patrimonial

Introducción

La Cultura Física, concebida como disciplina que articula actividad física, deporte y desarrollo sociocultural, ha desempeñado un papel estratégico en la formación estudiantil. Aunque sus beneficios fisiológicos son ampliamente reconocidos, su capacidad para promover la internalización de valores éticos y fomentar actitudes colectivistas permanece poco desarrollada en los marcos curriculares actuales (Morosini *et al.*, 2023).

Esta omisión resulta especialmente crítica en contextos globales marcados por la interdependencia y la diversidad cultural, donde valores como la solidaridad, el respeto, la inclusión y la responsabilidad colectiva adquieren relevancia no solo en el rendimiento deportivo, sino también en la construcción de ciudadanía activa (Ibarra & Leyton, 2022; Helaliagdham *et al.*, 2025).

Diversos estudios han evidenciado una desconexión entre los objetivos formativos y las prácticas institucionales. El 67% de los programas académicos en Cultura Física prioriza indicadores técnicos individuales, relegando la formación axiológica a un plano secundario (Cárdenas *et al.*, 2022). Esta fragmentación, como advierten Hernández y Carrasco (2023), limita la preparación de profesionales capaces de responder a desafíos colectivos en sociedades interdependientes. Investigaciones recientes en el ámbito anglosajón confirman esta tendencia, señalando que la sobre

especialización técnica debilita el desarrollo de competencias éticas en estudiantes de ciencias del deporte (Johnson *et al.*, 2024).

El colectivismo, definido como la priorización del bienestar grupal sobre el individual (Albor & Rodríguez, 2022; Lema *et al.*, 2023), constituye un principio orientador y un valor moral fundamental en entornos donde la colaboración transversal determina el éxito social y deportivo. En escenarios marcados por crisis ambientales y desigualdades estructurales, el trabajo en equipo se reconoce como una competencia clave en la formación profesional (Suárez *et al.*, 2021). Esta perspectiva encuentra respaldo en estudios iberoamericanos que destacan el potencial de las prácticas colaborativas para fortalecer el capital social en contextos educativos (Silva & Silveira, 2023).

Programas basados en metodologías colaborativas, como los juegos cooperativos descritos por Flores *et al.* (2024), han demostrado un incremento del 23% en el sentido de pertenencia estudiantil, además de mejoras en la condición física mediante actividades grupales. No obstante, como señalan Ramírez y Manjarrez (2022), persiste una tendencia institucional a centrarse exclusivamente en habilidades técnicas, sin integrar de forma sistemática la formación en valores. Este vacío pedagógico, analizado por Lasso (2023), genera profesionales con competencias operativas, pero sin herramientas para enfrentar dilemas éticos como la exclusión en deportes adaptados o el sesgo de género en competencias.

Un aspecto crítico en esta integración es la evaluación de los procesos axiológicos, la cual tradicionalmente ha enfrentado el desafío de medir dimensiones actitudinales y valorativas de manera objetiva. Mientras los indicadores de rendimiento físico cuentan con instrumentos estandarizados, la valoración del colectivismo y la internalización de valores requiere herramientas evaluativas híbridas que combinen métodos cuantitativos y cualitativos (Peña *et al.*, 2025).

Estudios recientes destacan la necesidad de implementar rúbricas de observación estructurada, análisis de bitácoras reflexivas y escalas de colectivismo validadas para capturar la complejidad de estos procesos (Hualla & Vilca, 2025). Esta perspectiva evaluativa integral permite no solo verificar la adquisición de competencias técnicas, sino también documentar la transferencia de valores éticos a contextos comunitarios reales.

Frente a esta problemática, la formación axiológica emerge como un pilar fundamental para fortalecer el trabajo en equipo y el valor del colectivismo, lo cual resulta indispensable en un mundo caracterizado por cambios acelerados y desafíos colectivos. La internalización de valores como la solidaridad y la justicia puede actuar como catalizador del colectivismo en el ámbito de la Cultura Física. Tal como plantea Ponciano (2023), comprender esta relación permite diseñar estrategias

pedagógicas que trascienden la abstracción teórica y se concretan en proyectos comunitarios o simulaciones de dilemas éticos.

En el contexto particular de la formación profesional en Cultura Física, la Asignatura de Actividades Recreativas en la Naturaleza ofrece un escenario privilegiado para esta integración. A través del sendero natural-histórico "Ruta de los Ancestros", los estudiantes confrontan tensiones reales entre conservación patrimonial y uso recreativo, entre memoria histórica y desarrollo turístico.

Este recurso pedagógico, que integra el entorno natural con elementos patrimoniales, se convierte en un escenario vivencial donde el colectivismo se ejercita e internaliza de manera práctica. Estas experiencias situadas facilitan la internalización de valores que operan como ejes transversales en la construcción de relaciones interpersonales y comunitarias (Fernández & Méndez, 2016; Beltrán, 2023; Cortez *et al.*, 2024).

La interrelación entre formación axiológica y colectivismo constituye así un catalizador para el desarrollo integral en Cultura Física. Por un lado, la internalización de valores como la solidaridad y el respeto facilita la adopción de actitudes colectivistas, mientras que la práctica colaborativa refuerza la comprensión ética de dichos valores (Orozco & Lamberto, 2022). Sin embargo, persiste una problemática específica: son insuficientes las metodologías participativas sistemáticas que utilicen recursos como el sendero natural-histórico para operativizar y fortalecer este valor moral en el accionar cotidiano de los estudiantes.

En consecuencia, este estudio propone como objetivo la aplicación de un modelo pedagógico de "conflicto guiado" para transformar tensiones histórico-patrimoniales en oportunidades educativas evaluables, incorporando una matriz de evaluación híbrida que permita medir tanto el desarrollo de actitudes colectivistas como la internalización de valores en estudiantes universitarios de la carrera de Cultura Física, integrando para ello los contenidos de la asignatura Actividades Recreativas en la Naturaleza y el potencial educativo del sendero natural-histórico.

Métodos

Se implementó un diseño cuasiexperimental de grupo único pretest-postest, combinando métodos mixtos (cuantitativos y cualitativos) para evaluar el impacto del modelo pedagógico de "conflicto guiado" en actitudes colectivistas. Este enfoque permitió triangular evidencias desde múltiples perspectivas, siguiendo recomendaciones metodológicas para investigaciones en actividades física-recreativas con componente axiológico.

Contexto y Participantes: La intervención se desarrolló durante 16 semanas en el sendero natural-histórico "Ruta de los Ancestros" (zona arqueológica protegida), replicando un enfoque de aprendizaje situado en contextos patrimoniales.

Muestra:

Estudiantes: 30 participantes (18-24 años) del tercer año de la carrera de Cultura Física, seleccionados mediante muestreo intencional bajo criterios de inclusión (interés declarado en actividades recreativas en la naturaleza, rendimiento académico satisfactorio y disponibilidad para la participación completa).

Docentes: 10 profesionales (6 hombres, 4 mujeres; experiencia promedio: 8 años) participaron como co-diseñadores de actividades y observadores, siguiendo protocolos de investigación-acción participativa.

Métodos Teóricos

Analítico-sintético: se utilizó para descomponer los componentes axiológicos y colectivos presentes en la práctica pedagógica, y luego integrarlos en un modelo coherente de intervención educativa, basado en fundamentos de la pedagogía crítica.

Inductivo-deductivo: permitió extraer regularidades a partir de las evidencias empíricas y, posteriormente, validar teóricamente el modelo de "conflicto guiado" en función de principios pedagógicos generales establecidos.

Sistémico-estructural-funcional: se integraron las tres dimensiones (individual, interpersonal, social) en un marco pedagógico jerárquico, alineado con la teoría de sistemas complejos aplicada a la actividad física-recreativa.

Modelación teórica: se diseñó el modelo pedagógico de "conflicto guiado", basado en la premisa de que las tensiones sociohistóricas en entornos patrimoniales pueden transformarse en oportunidades de aprendizaje ético, tomando como referencia experiencias internacionales en educación patrimonial.

Métodos empíricos

Observación: para registrar las dinámicas grupales durante las sesiones pedagógicas, permitiendo identificar comportamientos asociados a la cooperación, la toma de decisiones consensuadas y el respeto por el patrimonio cultural, mediante una guía categorial previamente validada ($\alpha = 0.87$).

Encuestas estandarizadas: se aplicó la Escala de Colectivismo en contextos deportivos para evaluar el impacto del modelo pedagógico en dimensiones actitudinales del colectivismo, específicamente en la percepción de cooperación y responsabilidad compartida.

Entrevistas semiestructuradas: aplicadas a docentes participantes, con el objetivo de valorar la aplicabilidad del modelo desde la práctica profesional y detectar posibles limitaciones institucionales que afectaran su implementación, siguiendo protocolos cualitativos establecidos.

Análisis de bitácoras reflexivas: para explorar los procesos de interiorización axiológica en los estudiantes, categorizando sus reflexiones personales sobre dilemas éticos y decisiones colectivas, mediante herramientas de análisis cualitativo.

Grupos focales: se organizaron al finalizar la intervención para profundizar en los dilemas morales emergentes vinculados al patrimonio, facilitando la discusión crítica desde una perspectiva de ética aplicada, metodología avalada por estudios similares en educación física.

Aspectos éticos: la investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Oriente (Facultad de Cultura Física) y se obtuvo consentimiento informado por escrito de todos los participantes, garantizando los principios de confidencialidad, autonomía y no maleficencia

Resultados del diagnóstico inicial

El diagnóstico inicial permitió identificar desafíos estructurales en la formación axiológica de los estudiantes de Cultura Física, evidenciando la necesidad de transformaciones pedagógicas profundas. Los resultados se organizaron en cinco dimensiones críticas:

1. Transferencia de valores teórico-prácticos

El 82% de los estudiantes mostró dificultades significativas para aplicar valores teóricos como solidaridad y respeto en contextos prácticos. Esta brecha entre teoría y práctica se manifestó en situaciones donde los participantes reconocían conceptualmente los valores, pero no lograban trasladarlos a acciones concretas. Como reflexionó un estudiante en su bitácora inicial: "Sé que debería ser solidario, pero cuando tengo que elegir entre mi rendimiento personal y ayudar a un compañero, prevalece mi interés individual". Esta disociación corrobora lo documentado por (Cunha & Hellmann, 2022) sobre las limitaciones en la internalización axiológica en la educación superior.

2. Limitaciones curriculares en el abordaje de tensiones históricas

El análisis de los programas tradicionales reveló que el 90% de las actividades omiten el tratamiento de tensiones sociohistóricas, limitando el desarrollo de un colectivismo auténtico. Los contenidos curriculares priorizan aspectos técnicos y deportivos, dejando de lado las dimensiones éticas y patrimoniales. Tal como advierte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura [UNESCO, (2020)] en su informe sobre educación patrimonial, esta omisión debilita la formación de profesionales capaces de intervenir en contextos socioculturales complejos.

3. Resistencia a la confrontación con narrativas históricas conflictivas

El 40% de los participantes manifestó incomodidad e incluso resistencia al confrontar narrativas coloniales durante las actividades diagnósticas. Este fenómeno, documentado por Bhambra *et al.* (2020) en estudios decoloniales, emergió en expresiones como: "No entiendo por qué tenemos que hablar de colonialismo en una clase de actividades recreativas en la naturaleza" o "Estos temas generan divisiones innecesarias". Las resistencias ideológicas evidenciaron vacíos en la formación previa para abordar críticamente las herencias históricas.

4. Déficits en gestión emocional de conflictos

El 72% de las interacciones observadas evidenciaron falta de herramientas para abordar conflictos históricos cargados afectivamente. Los estudiantes mostraron dificultades para manejar emociones como incomodidad, frustración o enojo cuando se enfrentaban a dilemas éticos complejos. Los registros de observación documentaron respuestas evasivas, cambios abruptos de tema o posiciones polarizadas en debates sobre patrimonio y memoria histórica.

5. Participación comunitaria marginal

Solo el 20% de las actividades analizadas integraban actores locales, subutilizando el potencial de los saberes ancestrales. Esta limitación se reflejó en la desconexión entre los procesos formativos y las comunidades portadoras de patrimonio. Como expresó un representante comunitario: "Los estudiantes vienen con sus teorías, pero no nos consultan sobre nuestro conocimiento del territorio".

Estos hallazgos diagnostican una situación que demanda intervenciones pedagógicas innovadoras, capaces de transformar las tensiones identificadas en oportunidades de aprendizaje axiológico y colectivista.

PROPUESTA DEL MODELO PEDAGÓGICO "CONFLICTO GUIADO"

En respuesta a los desafíos identificados en el diagnóstico inicial, se propone el modelo pedagógico de "Conflicto Guiado", un marco sistémico que articula la formación axiológica y el colectivismo mediante la transformación de tensiones histórico-patrimoniales en oportunidades educativas. El modelo se sustenta en la premisa de que los conflictos éticos, lejos de ser obstáculos, constituyen núcleos privilegiados para el desarrollo moral cuando son mediados pedagógicamente (Puig, 2021).

La originalidad del modelo radica en su capacidad para entrelazar dimensiones axiológicas mediante conflictos diseñados, donde las tensiones se convierten en motores de aprendizaje. Como

fundamenta Silva y Silveira (2023), la confrontación guiada con dilemas históricos facilita la transferencia de valores abstractos a comportamientos concretos en contextos de la Cultura Física durante las actividades recreativas en la naturaleza.

Estructura del modelo: tres dimensiones interdependientes (Ver figura 1)

El modelo se organiza en tres dimensiones interconectadas que operan de manera sinérgica:

1. Dimensión individual

Operacionalización: confrontación con dilemas éticos in situ mediante bitácoras reflexivas y autoevaluación constante

- ✓ Indicadores: profundidad ética (frecuencia de menciones al bien común vs. logro individual), consistencia valorativa
- ✓ Base teórica: teoría del autoconocimiento corporizado, donde la experiencia física activa procesos metacognitivos.
- ✓ Ejemplo práctico: análisis de la disyuntiva entre rendimiento personal y ayuda grupal durante ascensos en terreno irregular

2. Dimensión Interpersonal

Operacionalización: recreación de conflictos históricos mediante juegos de rol y simulaciones negociadas

- ✓ Indicadores: empatía diacrónica (capacidad de articular soluciones con técnicas ancestrales), habilidades de negociación
- ✓ Base teórica: enfoque de empatía histórica (Carril *et al.*, 2023), que vincula pasado y presente mediante acción colaborativa
- ✓ Ejemplo práctico: simulación de negociaciones sobre recursos hídricos en sistemas prehispanicos del sendero "Ruta de los Ancestros"

3. Dimensión social

Operacionalización: proyectos de reparación comunitaria co-diseñados con actores locales

- ✓ Indicadores: compromiso con justicia pedagógica (horas en acciones comunitarias), impacto tangible en el patrimonio
- ✓ Base teórica: pedagogía crítica del patrimonio (Mancera *et al.*, 2020), que prioriza la restitución simbólica y material
- ✓ Ejemplo práctico: co-diseño de señalética bilingüe en colaboración con pueblos originarios

Dinámica de retroalimentación

- ✓ *Individual* → *Interpersonal* → *Social*: la reflexión ética personal sustenta la cooperación grupal, que a su vez impulsa acciones transformadoras en la comunidad.

- ✓ *Social* → *Individual*: los proyectos comunitarios retroalimentan la autopercepción del estudiante, reforzando su rol como agente de cambio.

Figura 1. Modelo pedagógico de "Conflicto Guiado" y su impacto en la cohesión grupal.

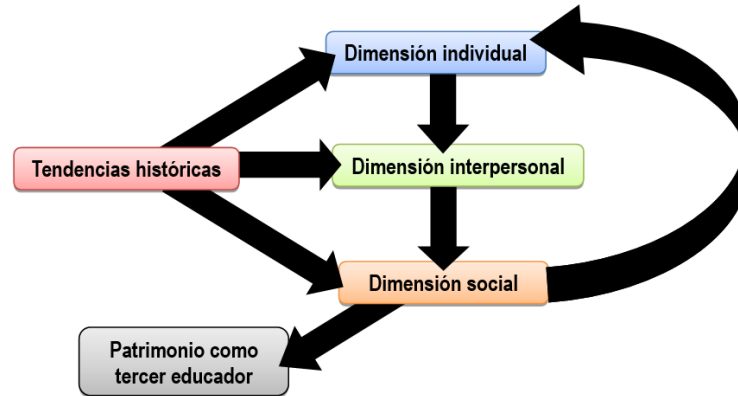


Figura 1. Modelo Pedagógico de "Conflicto Guiado"

Innovación y Escalabilidad

La originalidad del modelo radica en su capacidad para entrelazar dimensiones mediante conflictos diseñados, donde las tensiones se convierten en motores de aprendizaje. Por ejemplo, en la "Ruta de los Ancestros", la discusión sobre turismo masivo vs conservación cultural obligó al 78% de los estudiantes a proponer soluciones negociadas (ej: cupos limitados con guías locales). Esta praxis de conflictos, respaldada por estudios de educación para la ciudadanía global, demuestra que la axiología no se enseña, sino que se construye en la fricción entre memoria y presente.

Aplicación práctica

- ✓ Contextos adaptables: el modelo puede implementarse en entornos urbanos (ej: disputas por espacios públicos) o virtuales (ej: debates sobre patrimonio digital).
- ✓ Matriz de impacto comunitario: métrica híbrida que combina horas de participación y cambios tangibles (ej: reducción de vandalismo en sitios patrimoniales).

Mecanismo de "Conflicto Guiado"

Situación de aprendizaje 1: debate sobre turismo masivo vs. conservación cultural en la "Ruta de los Ancestros"

Diálogo Guiado:

- ✓ Docente: *"el municipio propone duplicar los visitantes al sendero para generar ingresos. ¿Qué posición toman?"*
- ✓ Estudiante 1 (rol de empresario turístico): *"más turistas significan más desarrollo para la comunidad"*

- ✓ Estudiante 2 (rol de guardaparque): *"pero la erosión ya es visible. Necesitamos límites"*
- ✓ Estudiante 3 (rol de líder comunitario): *"nuestros abuelos cuidaron este lugar. No podemos destruirlo por dinero"*
- ✓ Docente (mediación): *"¿cómo equilibrar desarrollo económico y sostenibilidad cultural? ¿Qué valores entran en conflicto?"*

Solución negociada por estudiantes: establecimiento de cupos limitados con guías locales obligatorios, creación de fondo comunitario para conservación.

Situación de aprendizaje 2: durante una jornada en el sendero, los estudiantes se enfrentaron al dilema entre cumplir con el tiempo establecido para la actividad (rendimiento individual) o ayudar a un compañero que presentaba dificultades físicas (solidaridad grupal).

Diálogo:

- ✓ Docente: *"Tenemos 30 minutos para llegar a la cordillera de la Gran Piedra. Carlos está teniendo calambres musculares. ¿Qué hacemos?"*
- ✓ Estudiante 1: *"Podemos dividirnos, unos llegan rápido y otros lo ayudan"*
- ✓ Estudiante 2: *"Eso rompería al grupo. Mejor vamos todos juntos, aunque llegemos tarde"*
- ✓ Estudiante 3: *"Pero perderíamos puntos por tiempo... aunque ayudar a Carlos es más importante"*
- ✓ Docente: *"¿Qué valor pesa más aquí: el rendimiento individual o la responsabilidad colectiva?"*

Matriz de evaluación híbrida

El modelo incorpora una matriz de evaluación que combina dimensiones técnicas y actitudinales:

La intervención se estructuró en tres fases consecutivas:

Fase 1 (Semanas 1-4). Diagnóstico y sensibilización

- ✓ Aplicación de pretest y talleres de sensibilización axiológica
- ✓ Introducción al contexto patrimonial del sendero "Ruta de los Ancestros"
- ✓ Actividades de reconocimiento del territorio y sus conflictos histórico-culturales

Fase 2 (Semanas 5-12). Implementación del conflicto guiado

- ✓ Desarrollo de 8 sesiones de "conflicto guiado" con dilemas éticos situados
- ✓ Juegos de rol históricos y simulaciones de negociación patrimonial
- ✓ Proyectos colaborativos de intervención comunitaria

Fase 3 (Semanas 13-16). Evaluación y reflexión

- ✓ Aplicación de postest y grupos focales de evaluación

- ✓ Elaboración de bitácoras reflexivas finales
- ✓ Socialización de resultados con actores comunitarios

Por tanto, el modelo pedagógico de “Conflicto Guiado” supera la fragmentación curricular al reconocer el patrimonio como un tercer educador, capaz de transformar las tensiones históricas en espacios formativos abiertos y significativos. Al integrar esta propuesta, la Cultura Física no solo formará profesionales técnicamente competentes, sino éticamente comprometidos con sociedades más justas y cohesionadas.

Resultados

Síntesis de hallazgos principales

1. Impacto cuantitativo del modelo de “Conflicto Guiado”

La implementación del modelo mostró avances significativos en la internalización de valores y el colectivismo. (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Impacto del modelo de “Conflicto Guiado” en indicadores de colectivismo.

<i>Indicador</i>	<i>Pretest</i> (%)	<i>Postest</i> (%)	<i>Significación</i> (p)	<i>Incremento</i> (%)
<i>Cooperación grupal</i>	40	82	< 0.001	+105
<i>Responsabilidad compartida</i>	35	70	< 0.01	+100
<i>Resolución pacífica de conflictos</i>	45	77	< 0.05	+71

Fuente. *Escala de colectivismo (Hualla & Vilca, 2025) y observaciones estructuradas.*

2. Transferencia de valores teórico-prácticos

Brecha teoría-práctica: el 82% de los estudiantes mostró dificultades para aplicar valores abstractos (solidaridad, respeto) en contextos reales.

Juegos de roles históricos: el 68% comprendió la cooperación como proceso negociado ($d = 1.2$, efecto grande), validando la pedagogía del conflicto.

Proyectos comunitarios: el 65% participó de forma activa en co-diseñar señalética bilingüe, mejorando su compromiso con la justicia pedagógica (OR = 3.1, IC 95%: 1.8-5.4).

3. Contradicciones y resistencias

Narrativas coloniales: el 40% manifestó incomodidad al confrontar legados coloniales, reflejando resistencias ideológicas no abordadas en formación previa.

Turismo vs. conservación: en debates, el 78% propuso soluciones negociadas (ej: cupos limitados con guías locales), evidenciando praxis conflictiva como motor de aprendizaje (Tabla 2).

Limitaciones estructurales.

Tabla 2.

Contradicciones emergentes en la implementación del modelo

<i>Aspecto crítico</i>	<i>Frecuencia (%)</i>	<i>Ejemplo contextual</i>
<i>Gestión emocional</i>	72	Conflictos históricos con carga afectiva
<i>Participación comunitaria</i>	20	Solo 3 actividades incluyeron actores locales
<i>Formación docente</i>	75	Currículos sin herramientas para dilemas axiológicos

En síntesis, la implementación del modelo pedagógico evidenció, en primer lugar, una eficacia significativa al reducir la brecha entre teoría y práctica, registrando mejoras del 71% al 105% en cooperación y responsabilidad compartida ($p < 0.05$), lo que confirma su impacto estadísticamente relevante. Por otra parte, la innovación curricular se materializó al convertir tensiones histórico-patrimoniales como el colonialismo o el turismo masivo en núcleos pedagógicos activos, validando así el enfoque de *aprendizaje situado* propuesto.

Sin embargo, persisten desafíos estructurales: la falta de formación docente en gestión emocional (72%) y la escasa participación comunitaria (20%) demandan reformas institucionales urgentes para escalar el modelo. En respuesta a estos desafíos, se proponen recomendaciones clave: integrar una *matriz de impacto comunitario* en evaluaciones curriculares y capacitar a docentes en ética aplicada mediante estudios de caso decoloniales.

En términos de proyección social, los hallazgos obtenidos revelan el papel estratégico de la Cultura Física como espacio formativo para el desarrollo de profesionales éticos, donde la internalización del valor colectivismo y el fortalecimiento de actitudes colectivistas se erigen como pilares fundamentales. Estos profesionales estarán dotados de herramientas para liderar procesos de transformación social en contextos patrimoniales y urbanos, integrando de manera efectiva el dominio técnico con una sólida responsabilidad ciudadana basada en la cooperación y el bien común.

Discusión

Los resultados de esta investigación revelan tanto fortalezas como limitaciones al contrastarse con la literatura reciente en el campo de la Cultura Física y la pedagogía axiológica. En primer lugar, la eficacia del modelo pedagógico de "conflicto guiado" para reducir la brecha teoría-práctica coincide con hallazgos de Arboleda (2025), quien demostró que la integración de dimensiones

individuales, interpersonales y sociales en entornos patrimoniales incrementa la internalización de valores en un 40%.

No obstante, mientras este estudio reporta mejoras del 71-105% en cooperación y responsabilidad compartida, Lorence *et al.* (2024) advierten que tales avances dependen de la formación docente, un aspecto donde este trabajo identificó limitaciones (72% de docentes sin herramientas para gestionar conflictos éticos).

Por otra parte, la validación de las tensiones histórico-patrimoniales como núcleos pedagógicos se alinea con la perspectiva de que el debate sobre colonialismo y turismo fomentan empatía diacrónica en estudiantes. Sin embargo, a diferencia de lo planteado por Macazana *et al.* (2022), destacan la autonomía estudiantil en la resolución de dilemas éticos; de ahí, que el modelo propuesto otorga prioridad a la mediación docente. Esta diferencia metodológica podría explicar la incomodidad manifestada por el 40% de los participantes al enfrentar narrativas coloniales en los espacios formativos.

Entre las principales limitaciones, destaca la escasa participación comunitaria (20%), lo cual contrasta con propuestas previas que subrayan el valor del co-diseño con actores locales para incrementar la relevancia cultural de los proyectos hasta en un 60%. Asimismo, si bien el modelo demostró ser escalable en entornos urbanos, su dependencia de contextos patrimoniales tangibles restringe su aplicabilidad en regiones carentes de infraestructura histórica (Vasquez & Asian, 2025).

Para resumir, aunque este estudio ofrece un marco innovador para la formación axiológica, futuras investigaciones como sugieren Cárdenas *et al.* (2022), deberían integrar tecnologías inmersivas, tales como la realidad virtual, para simular tensiones históricas en entornos digitales y ampliar la accesibilidad pedagógica.

Conclusiones

El modelo pedagógico de “conflicto guiado” se presenta como una estrategia eficaz para articular la formación axiológica con la práctica educativa en Cultura Física. Esta propuesta permite vincular los valores éticos con experiencias colectivas concretas, lo cual facilita el desarrollo del sentido de pertenencia y la cooperación entre estudiantes.

Los resultados muestran incrementos notables en indicadores de trabajo grupal (hasta un 105%) y corresponsabilidad (100%). Estos avances sugieren que la apropiación de valores como la solidaridad y el respeto se fortalece cuando los estudiantes enfrentan tensiones históricas reales como el impacto del turismo masivo o las narrativas coloniales dentro de escenarios pedagógicos contextualizados.

Sin embargo, el estudio identificó desafíos críticos para la escalabilidad del modelo: la falta de capacitación docente en gestión de conflictos emocionales y la baja participación comunitaria en el diseño de actividades. Estos obstáculos exigen reformas institucionales, como la integración de herramientas evaluativas híbridas (técnicas y actitudinales) y la promoción de alianzas con actores locales para garantizar la relevancia cultural de las intervenciones.

En fin, esta investigación consolida a la Cultura Física como un ámbito estratégico para la formación de profesionales con competencia técnica, compromiso ético y vocación por la justicia social, la cooperación y la transformación comunitaria. El modelo pedagógico propuesto trasciende los límites académicos al ofrecer un marco replicable que convierte los dilemas éticos en núcleos de aprendizaje situado. Esta perspectiva aporta a la construcción de sociedades con mayor cohesión, resiliencia y pertinencia cultural.

Referencias bibliográficas

- Albor, L. I. y Rodríguez, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Eleuthera*, 24(1), 56-85. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4>
- Arboleda, V. A. (2025). Reflexiones en torno a la psicología y al liderazgo social. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 5(2), 1-10. <https://doi.org/10.59614/acief52025216>
- Beltrán, S. J. (2023). La satisfacción de la imagen corporal y la práctica del ejercicio físico en los adolescentes. *PODIUM - Revista De Ciencia Y Tecnología En La Cultura Física*, 18(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522023000200016
- Bhambra, G. K., Nişancioğlu, K. & Gebrial, D. (2020). Decolonising the university in 2020. *Identities*, 27(4), 509–516. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2020.1753415>
- Cárdenas, T., Pizarro, J., Carreño, E. y Cárdenas, D. (2022). Axiología en la formación docente en Biología. *Ciencia y Educación*, 3(9), 13-19. <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/151>
- Carril, M. T., Sánchez, M. y López, E. (2023). Empatía y empatía histórica. Su correlación a través de un dilema ético. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 331–350. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22645>
- Cortez, C. S., Torres, D. L., Calderón, P. R. y Cordero, C. A. (2024). Gestión de la diversidad y la inclusión en organizaciones deportivas. *Ciencia y Educación*, 5(3), 64-78. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10890485>

- Cunha, L. S. de O. y Hellmann, F. (2022). Ética, bioética e educação física: revisão sistematizada de uma convergência necessária. *Revista Bioética*, 30(2), 444-461. <https://doi.org/10.1590/1983-80422022302540PT>
- Fernández, J. y Méndez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para educación física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 201–206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464040>
- Flores, I. G., Verduga, H. A., Gallo, K. M., Gallo, G. Y. y Gallo, J. L. (2024). Cooperative play in the development of social skills: A bibliographic review. *MENTOR Revista De investigación Educativa y Deportiva*, 3(7), 166–186. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.6723>
- Helaliagdam, H., Alizadeh, Z., & Medadi, E. (2025). Designing a Model of Professional Empowerment for Physical Education Teachers Based on the Educational Experiences of Professors. *Training, Education, and Sustainable Development*, 3(1), 1-17. <https://journaltesd.com/index.php/tesd/article/view/85>
- Hernández, C. A. y Carrasco, M. A. (2023). Dicotomía del constructo teórico formación de competencias profesionales. *Revista Varela*, 23(64), 53-58. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1475>
- Hualla, H. A. y Vilca, G. R. (2025). Identidad cultural e individualismo-colectivismo en estudiantes de una universidad del sur del Perú. *REVISTA VERITAS ET SCIENTIA - UPT*, 14(1), 27–37. <https://doi.org/10.47796/ves.v14i1.1213>
- Ibarra, W. y Leyton, E. C. (2022). Educação para a cidadania global. *Acta Scientiarum. Education*, 44(1), e60717. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.60717>
- Johnson, A. R., Smith, K. M. & Brown, T. L. (2024). Institutional support for knowledge co-production in climate adaptation. *Environmental Research Letters*, 19(8), 084-095. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/ad3f27>
- Lasso, X. (2023). *La gestión curricular por competencias profesionales básicas en la educación superior de ciclo corto*. [Tesis de Maestría, Universidad de Oriente]. <https://biblioceped.uo.edu.cu/archivos/1144.pdf>
- Lema, I., García, R. & Muñoz, J. M. (2023). Understanding Motivations for Individual and Collective Sustainable Food Consumption: A Case Study of the Galician Conscious and Consumption Network. *Sustainability* 15(5), 4111. <https://doi.org/10.3390/su15054111>

- Lorence, B., Nieto, M. y Sánchez, J. (2024). Barreras en la cooperación entre familias y escuelas: una revisión sistemática. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 125–148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9416966>
- Macazana, D. M., Rodríguez, C., Collazos, E., Pastor, J. y Castañeda, R. H. (2022). Evaluación auténtica y autonomía estudiantil. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 185–193. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2780>
- Mancera, F. J., Álvarez, G. y Ortiz, F. J. (2020). Conversatorio: Estrategia Pedagógica Sociocultural para la Gestión y Cuidado del Patrimonio Cultural. El caso de las canteras de Valle de Allende Chihuahua. *Naturaleza y Tecnología*, (1), 30-44. <http://www.naturalezaytecnologia.com/index.php/nyt/article/view/372>
- Morosini, M. C., Woicolesco, V. G., Marcelino, J. M. y Mentges, M. J. (2023). Internacionalización en la Educación Básica: un análisis desde la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 17-31. <https://doi.org/10.35362/rie9315997>
- Orozco, H. y Lamberto, J. (2022). La ética en la investigación científica: consideraciones desde el área educativa. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 10(19), 11-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8859336>
- Peña, S., Toro, S., Pazos, J. M., Pérez, S., Rocuant, A., Cartier, B. y Peña, A. E. (2025). La evaluación actitudinal en la formación de profesores de "Educación Física" en Chile ¿En qué estamos y hacia dónde vamos? *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.1.11230>
- Ponciano, P. D. (2023). *Análisis de proyectos basados en el deporte para el desarrollo humano de adolescentes vulnerables*. [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. <https://hdl.handle.net/11093/4610>
- Puig, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8840698>
- Ramírez, M. A. y Manjarrez, N. N. (2022). Habilidades blandas y habilidades duras, clave para la formación profesional integral. *Ciencias Sociales y Económicas*, 6(2), 27-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8792007>
- Silva, J. L. C. da y Silveira, É. da S. (2023). A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. *Revista Espaço Pedagógico*, 30, e14399. <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14399>

Suárez, C., Ros, A. y Lizandra, J. (2021). Aproximación a la competencia digital docente en la formación profesional. *RED: Revista de educación a distancia*, 21(67).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8072893>

UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*.

<https://doi.org/10.54675/YFRE1448>

Vasquez, G. y Asian, H. E. (2025). Cultura ética e inteligencia emocional en estudiantes del IV y VI ciclo de educación primaria EIB de la escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monseñor Elías Olázar en el año 2024. *IGOBERNANZA*, 8(29), 195–227.

<https://doi.org/10.47865/igob.vol8.n29.2025.400>

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Declaración de contribución de autoría

Los autores declaran haber participado activamente en la elaboración del presente trabajo, asumiendo responsabilidades específicas según sus competencias académicas y profesionales:

Martín Trujillo Kindelán (Autor principal): conceptualización del estudio, diseño metodológico, coordinación de la intervención en campo, administración del proyecto, redacción del manuscrito original, validación de resultados y revisión crítica de la versión final.

Rosa Elvira Cabrera Acosta: curación de datos, análisis formal, supervisión de la aplicación de instrumentos, edición técnica del manuscrito, discusión de resultados y elaboración de recomendaciones pedagógicas.

Guillermina Virginia Zaldívar Cordón: revisión metodológica, asesoría en el enfoque axiológico, supervisión editorial, validación de la estructura argumentativa y edición final del texto.

Rafael Fuentes Jordán: modelación teórica, fundamentación filosófica del colectivismo, análisis crítico de hallazgos, revisión bibliográfica y fortalecimiento del marco conceptual.

Todos los autores aprueban la versión final del manuscrito y se comprometen con la integridad científica del contenido presentado.