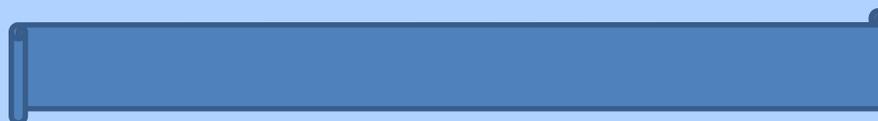


EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 69 de marzo-abril de 2021 - Año 12 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

69





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. Rubén Navarro Patón. “Seguiremos insistiendo”. (Pp 5 a 9)

Elizabeth Flores Ferro, Nicolás Gutiérrez, Nicolás Añasco, Mario González, Lucian Villafaña, Patricia González Flores y Fernando Maureira Cid. “Satisfacción de las clases online de estudiantes de educación física de una Universidad de Chile en tiempos de pandemia” (Pp 10 a 19)

Jesús David Morales Jiménez y Raymundo Murrieta Ortega. “Estudio comparativo entre metodologías cooperativa y competitiva en la clase de educación física” (Pp 20 a 31)

Francisco José López-Vidal, Carmen María Guerrero-Ruiz y Miguel Benítez-Ramos. “Propósitos laborales y académicos del alumnado de los ciclos formativos de actividades físicas y deportivas” (Pp 32 a 41)

Víctor Pablo Pardo Arquero. “Ídolos femeninos y masculinos del deporte para el alumnado de sexto curso (12 años) en un centro educativo de Lucena (Córdoba, España)” (Pp 42 a 52)

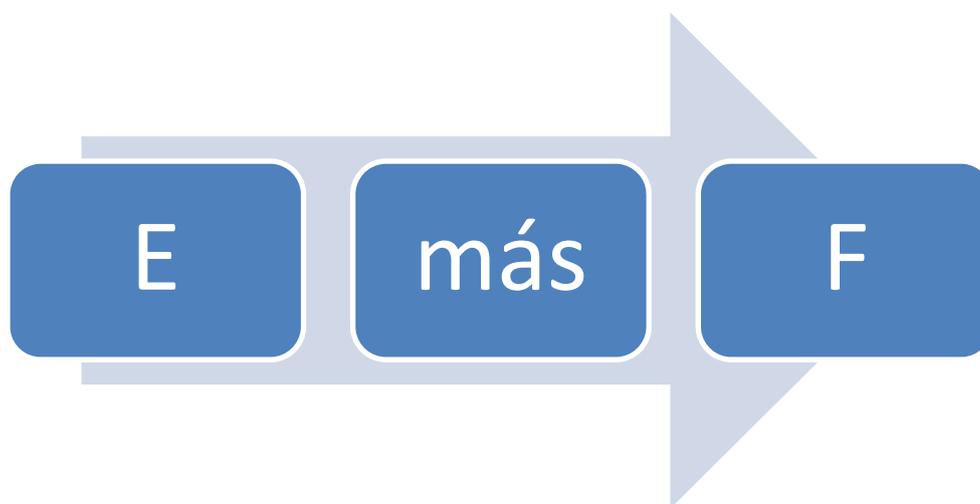
Pablo Jerez López. “Resiliencia en estudiantes universitarios según el sexo, titulación y nivel de actividad física” (Pp 53 a 63)

Montserrat Cumellas Riera. “Inclusión. Educación física adaptada en Catalunya 2020” (Pp 64 a 79)

Ignacio Alonso Tapia Muñoz, Nelly del Carmen Orellana Arduiz y Felipe Nicolás Mujica Johnson. “Indisciplina y valores morales de alumnado escolar chileno destacado en deporte: estudio de casos” (Pp 80 a 92)

Edwin Mauricio Santa Jiménez y Ronald Hoyos Goetz. “Prácticas docentes con inclusión digital en las instituciones públicas de educación superior de Medellín que ofertan los programas de licenciatura en educación física y entrenamiento deportivo” (Pp 93 a 110)

Emilio Méndez-Martínez. “Teatro/drama en educación y sistema educativo español ¿De qué estamos hablando?” (Pp 111 a 123)



Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Edición: <http://emasf.webcindario.com>
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

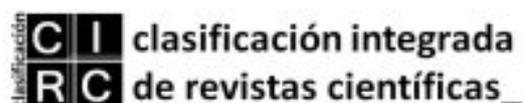
Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS





Revista Digital de Educación Física

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

EDITORIAL

SEGUIREMOS INSISTIENDO

Han pasado ya más de 11 años desde que el primer número de la revista EmásF echase a andar y han sido numerosos los editoriales en los que se han abordado temas relacionados con el papel que juega de la Educación Física en los escolares. En este periodo de tiempo hemos vivido ya dos leyes educativas y pronto se desarrollará la próxima, lo que da lugar a lanzar una pregunta... ¿Seguirá la Educación Física, como hasta ahora, en un tercer plano de las asignaturas curriculares o, sin embargo, hay luz al final del túnel? La respuesta parece clara y he aquí algunos de los motivos por los que seguiremos igual. El área de Educación Física está en una crisis permanente de estatus, no por la propia área en sí, sino por el reconocimiento de la misma ante la sociedad, que en la situación actual de pandemia, elimina la actividad física, el deporte y la Educación Física aun cuando se sabe que mejoran la salud. Un reconocimiento del que ya se hablaba en los años 90 del siglo pasado y que, 30 años después, seguimos sin cambios a la vista.

Esto no creo que sea debido al “poco ruido” que hemos hecho los educadores físico deportivos (EFD), sino más bien por la dureza de oído de aquellos quienes tienen que escuchar y no lo hacen. Pero lo fácil sería echar la culpa al otro y no entonar el “mea culpa” cuando relegan nuestra profesión a un segundo o tercer plano dentro de la educación obligatoria; cuando cambian los planes de estudio de formación del profesorado y nos quedamos callados; cuando aparecen año tras año los informes Pisa indicando que los niños y niñas españoles deben mejorar en tal asignatura y en la siguiente ley educativa se le conceden más horas... ¿No se dan cuenta que no es cuestión de cantidad sino de calidad? Para aclarar esta situación haremos un pequeño recorrido que nos ayude a explicar los puntos desde donde debemos incidir para el reconocimiento de nuestra profesión.

Por ello, el propósito de este editorial es abrir un debate sobre el contexto actual de la Educación Física en la Educación Primaria. Para dar respuesta a este objetivo se prestará especial atención a las recomendaciones diarias de actividad física para los escolares de entre 6-12 años, la legislación educativa y la formación de los maestros especialistas (con mención) en Educación Física.

La Educación Física en Educación Primaria ha sido moldeada repetidamente por las necesidades históricas, de tal manera que, hoy en día, la gran preocupación sobre la obesidad, tratada ya como una epidemia del siglo XXI, así como los bajos niveles de actividad física en los niños y niñas, hacen que la Educación Física escolar se focalice en estos tres objetivos:

1. Proporcionar al alumnado oportunidades para la práctica de actividad física vigorosa.
2. Enseñar y trabajar las habilidades motrices básicas
3. Fomentar entre el alumnado la adopción de estilos de vida saludables para la adolescencia y en la vida adulta.

Estado actual de la Educación Física

Aunque la Educación Física escolar en Educación Primaria, recibe “críticas positivas” por el alumnado, en general, la percepción y comentarios vertidos sobre nuestra área de conocimiento no son uniformemente positivos. Para esta reputación desigual, existen muchas causas que contribuyen a ella. Aunque somos muchos los que intentamos poner en valor y reivindicar día a día la importancia de la nuestra materia, tenemos un sector del profesorado que, basándose en el escaso tiempo curricular de la materia, prefieren que el alumnado pase un rato agradable en vez de contribuir a la adquisición de la competencia motriz necesaria para alcanzar los objetivos planteados líneas más arriba, olvidando que la literatura científica pone de manifiesto la correlación positiva entre la práctica de actividad física con mayor rendimiento académico (Coe, et al., 2006; Grissom, 2005).

La legislación educativa

La sucesión de las últimas leyes educativas, LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020), que se desarrollará en el curso 2022-2023, nos hacen flaco favor en el estatus de la Educación Física. Analizándolas, me queda claro que ningún gobierno, sea del color que sea, tiene el más mínimo “respeto por nuestra profesión”. Así en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) la Educación Física es una de las asignaturas que deben ser cursadas por el alumnado, pero a la hora de implementarla se le asignan menos horas que a otras materias, aunque en su *artículo 2 letra h*, se exponga como fin de la Educación “la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de

hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte” (LOE, 2006, p. 17165). En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se diferencian entre asignaturas troncales (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera Lengua Extranjera) y específicas (Educación Física, Religión, o Valores Sociales y Cívicos, Educación Artística y Segunda Lengua Extranjera) e incluso, esta posición que ocupa la nuestra área, se ve reflejada si observamos que entre las 7 competencias clave no se encuentra la competencia motriz... En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) mantenemos una situación parecida. De lo que no se han dado cuenta los gobiernos es que los EFD no pedimos más horas (que sería muy importante), sino lo que solicitamos a gritos e poder impartir Educación Física en los centros educativos con un mínimo de calidad. Si conseguimos esto, estaremos contribuyendo a lograr una población más activa, que será una población escolar más sana y por consiguiente generará menos gasto sanitario.

Lo que queda patente en estas tres leyes educativas es que en todas se hace referencia a la calidad de la enseñanza, equidad y/e igualdad de oportunidades. Pero yo me pregunto: “¿Se puede hablar de igualdad de oportunidades y de calidad cuando las áreas de conocimiento de primaria son tratadas de diferente manera y son impartidas por generalistas en vez de verdaderos especialistas?”...

Todo lo expuesto da pie a hablar del siguiente punto respecto a la formación del profesorado

Formación del profesorado

En este tema hemos retrocedido con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el que se ha pasado de una especialidad de 3 años donde los maestros en formación cursaban una serie de materias propias del área, con una carga mínima de 32 créditos (sin tener en cuenta las asignaturas optativas ni las prácticas curriculares), a una formación más generalista con solamente 2 materias de formación obligatoria (Formación Básica; 12 créditos) en Educación Física y 4 materias optativas, de 36 horas cada una, para formar a los maestros y maestras con mención en nuestra especialidad.

Esto nos ha llevado a que cualquier maestro o maestra, con formación de 4 años en educación primaria o infantil, estará habilitado para impartir cualquier área del currículo, incluso la tan específica de Educación Física, lo que nos está llevando al dicho de “aprendiz de todo, maestro de nada....”

De nuevo, quiero hacer aquí especial hincapié en esa calidad de la enseñanza, tan en boga últimamente y en boca de todos los responsables políticos y educativos. Que me perdonen pero esta calidad es imposible sin unos profesionales bien formados y especializados. No me gustan las comparaciones,

pero no es lo mismo que te haga una cirugía intracraneal un neurocirujano que un médico de familia; los dos son licenciados en medicina pero.... no es lo igual. Creo que la idéntica consideración deberíamos tener el profesorado de Educación Física frente a los generalistas.

Sin duda hemos sido un daño colateral del EEES donde hemos salido perdiendo.

Objetivo 1: 60 minutos de actividad moderada vigorosa todos los días.

En los últimos años, los argumentos más convincentes sobre la importancia de nuestra área de conocimiento se han relacionado con las preocupaciones actuales sobre la inactividad física de los niños y niñas y el alcance, cada vez mayor, de la epidemia de obesidad, ya que como mínimo, la Educación Física escolar, puede aumentar la cantidad acumulada de minutos de actividad física recomendados [Al menos 60 minutos diarios de actividad física vigorosa diaria (NASPE, 2006)]. Aunque la evidencia científica ha puesto de manifiesto que nuestra asignatura promueve la actividad física a lo largo de la vida, y que esta materia escolar puede servir como un factor para ayudar a reducir la obesidad infantil, parece lógico, entonces, que cuanto más Educación Física reciban los estudiantes, más cerca estarán de cumplir con la recomendación diaria de actividad. Sin embargo, seguimos con 2 horas semanales (sobre el papel) en los centros escolares.

Objetivo 2: Las habilidades motrices básicas (Fundamental Motor Skills).

Además de proporcionar el mayor número de minutos de actividad física en los centros escolares y contribuir a la reducción de la incidencia de la obesidad infantil, la Educación Física escolar es esencial para la adquisición de habilidades motoras fundamentales. En los años de la escuela infantil y primaria, los niños y niñas progresan a través de una serie de etapas de desarrollo durante las cuales su capacidad para aprender habilidades motoras es máxima. Sin embargo, debido a las limitaciones mencionadas a lo largo de este editorial (i.e. Profesorado generalista, profesorado especialista con baja formación, limitado número de minutos semanales de la asignatura de Educación Física), muchos estudiantes no alcanzarán las formas maduras de desarrollo de habilidades motoras básicas, que darán lugar a las específicas, y a las especializadas, de cada modalidad deportiva. Ese déficit influirá en la capacidad posterior de los escolares para disfrutar de la participación en una variedad de actividades físicas durante la adolescencia y la edad adulta, ya que la literatura científica establece una relación directamente proporcional entre percepción de la habilidad/competencia motriz, con la participación en actividades deportivas (con el beneficio que ello supone).

Con todo este coctel, parece tarea difícil cumplir con los objetivos que se plantean para la Educación Física en el sistema Educativo. Aun así, sigamos confiando en la gran capacidad de resiliencia de nuestro colectivo y de reinención para hacer lo difícil y conseguir lo imposible....

Por todo ello, seguiremos insistiendo....

Rubén Navarro Patón

*Profesor de la Facultad de Formación del Profesorado.
Universidade de Santiago de Compostela
ruben.navarro.paton@usc.es*



Revista Digital de Educación Física

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

SATISFACCIÓN DE LAS CLASES ONLINE DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE UNA UNIVERSIDAD DE CHILE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Elizabeth Flores Ferro

Escuela de Educación Física, Deporte y Recreación. Universidad Bernardo O'Higgins. Santiago de Chile.

Programa de Doctorado en Educación. Universidad SEK. Santiago de Chile.

Email: prof.elizabeth.flores@gmail.com

Nicolás Gutiérrez, Nicolás Añasco, Mario González, Lucian Villafaña, Patricia González Flores

Escuela de Ciencias del movimiento y Deportes. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile.

Fernando Maureira Cid

Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue conocer el nivel de satisfacción de las clases online de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una Universidad privada de Santiago de Chile en el contexto de pandemia y comparar dichos niveles según sexo y año en curso de la carrera. Para ello se aplicó una adaptación del cuestionario de Satisfacción de Recio y Cabero a 216 estudiantes (43,1% de damas y 56,9% de varones). Los resultados mostraron mayores porcentajes de satisfacción en las asignaturas teóricas en comparación con las asignaturas prácticas. Al comparar por sexos sólo se observaron diferencias significativas en un ítem relacionado con las fechas de entregas de trabajos en asignaturas teóricas, donde los varones mostraron mayores niveles de satisfacción. Al comparar por cursos, los estudiantes de 4° y 5° año presentaron niveles de satisfacción más bajos que los estudiantes de primer año, situación que se dan en las asignaturas teóricas y prácticas. Se concluye que las asignaturas online practicas presentan niveles de satisfacción menores que las teóricas y los estudiantes de primeros años están más satisfechos con las clases online en relación con los estudiantes de últimos años de la carrera.

PALABRAS CLAVE: Educación física; universidad; clases virtuales; pandemia.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad ha sufrido notables cambios en diferentes ámbitos, una de ellas corresponde al conocimiento mostrando tendencia hacia la globalización como sustento en la Tecnología de Información y Comunicación (TIC), incidiendo en la velocidad y tiempo de adquisición de información y a la disposición a ella de los usuarios (Cabero & Barroso, 2016). Por su parte, Cabero y Marín (2017) señalan que estas características han transformado los procesos educativos tal y como lo conocemos, repercutiendo principalmente en el aprendizaje, dentro de las cuales se pueden nombrar la velocidad y transformación del cambio; la educación formal; transformación del concepto de aprendizaje; articulación del aprendizaje sincrónico y asincrónico; nuevo rol de profesor, entre otros. Prensky (2011) agrega que una de las problemáticas de enseñar actualmente es que antes las cosas no cambiaban tan rápidamente, por lo que los docentes podían preparar a sus estudiantes para un mundo que era similar en la que se estaba viviendo, pero esto no es la realidad, ahora se prepara al alumno para vivir y trabajar en un futuro radicalmente distinto.

Castañó (2009) señala que existen principalmente dos debilidades en torno a la educación virtual, la primera orientada a la incapacidad de generar una alfabetización del aprendizaje electrónico para la adquisición de nuevas competencias, y segundo, las personas consideran la educación e-learning como un curso regular y no como una estrategia para la autogestión del aprendizaje. Por su parte Cabero (2012) agrega que se han creado aulas virtuales con actividades y condiciones igual a la presencialidad, es decir, se ha cambiado el formato, pero no se ha transformado la estrategia, exigiendo lo mismo a los estudiantes cognitivamente y productos que evidencien las competencias adquiridas.

Por otro lado, Coll y Monereo (2008) afirman que el sistema virtual es beneficioso para el sistema educativo, pues permite a los usuarios acceder de forma fácil a la información sin considerar el tiempo y ubicación de la persona. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2020) señala que la educación virtual debe ser entendida como un nuevo espacio de aprendizaje y que, para su implementación, se debe tener en cuenta los aspectos económicos, sociales y políticos del contexto, para asegurar que el proceso educativo cumpla las exigencias establecidas. Vélez (2020) indica que se debe reconocer a las TICs en el proceso educativo como una gran oportunidad para el acceso e intercambio de información y así innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Thompson (2013) realizó un estudio describiendo las características de los nativos digitales, algunas de ellas son: necesidad de la velocidad y la poca tolerancia para un ambiente lento; preferencia por las imágenes sobre los textos; capacidad de procesar información de forma no lineal; predilección por aprender a través de una actividad en vez de escuchar o leer; preferencia por contextos de fantasías de juegos y televisión, entre otras. Por otro lado, Prensky (2011) investigó como los alumnos desean que sus profesores realicen las clases, algunas de las respuestas son: no desean clases teóricas, quieren seguir sus pasiones e intereses, desean trabajar en equipo, quieren tomar decisiones y compartir sus opiniones, requieren una educación contextualizada a la realidad, entre otras. En relación con el término de nativos digitales Gallardo (2012) señala que el concepto correcto debe ser estudiantes digitales o expertos rutinarios en el manejo de las TIC.

Para la UNESCO (2020) existe una brecha digital que forma parte de los obstáculos para el desarrollo de una sociedad del conocimiento, ya que este debe ser un bien compartido, lo cual se ha limitado por diferentes barreras como la dimensión social, económico, familiar, etc. Este último se ha visto en mayor medida con la implementación de clases virtuales en contexto de pandemia, en este sentido, en Chile el COVID-19 se declara desde marzo del 2020 como epidemia nacional, por lo que se debieron generar diferentes medidas sanitarias para niveles de primaria y secundaria (Gobierno de Chile, 2020) y ya desde el 25 de marzo se suspenden las clases presenciales medida que se ha mantenido hasta el día de hoy (15 de octubre del 2020), asimismo, ocurre a nivel universitario para disminuir los riesgos de propagación y por tanto, se establecen planes de acción para la implementación de plataformas virtuales, fondos de desarrollo, entre otros.

Si bien la educación virtual no es reciente, las instituciones de educación superior a nivel mundial han tenido que adaptarse a la modalidad virtual y con ello todos sus académicos, administrativos y funcionarios para que la experiencia de aprendizaje sea lo más similar posible a la presencialidad de los estudiantes. Algunos estudios en torno a este contexto se pueden mencionar el de Reissig, Ruggiero, Torres Chaia, Crego, Quiroga, et al. (2020) donde evaluaron la opinión de estudiantes de la Licenciatura de Ciencias Biológicas con respecto a las clases sincrónicas, asincrónicas, actividades prácticas, trabajos grupales, materiales grupales y evaluaciones. La muestra estuvo constituida por 95 alumnos donde los principales problemas apuntaban a la conexión intermitente, cortes de suministro eléctrico, no poder hacer preguntas en el momento, distracción en el hogar, mayor tiempo para estudiar y cumplir con los requerimientos académicos. Por su parte, Quezada, Castro, Oliva, Gallo y Quezada (2020) estudiaron las características del docente virtual en pandemia, utilizaron un cuestionario y la muestra estuvo constituida por 97 docentes de universidades peruanas. Los principales resultados fueron innovación en las sesiones de aprendizaje, promoción del trabajo colaborativo, liderazgo, actualización de conocimientos y predisposición al servicio para garantizar que los alumnos percibieran calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otro estudio realizado por Flores, Maureira, Hadweh, Gutiérrez, Silva-Salse, Peña-Troncoso, et. al (en revisión) aplicaron una escala sobre la percepción de las clases virtuales a estudiantes de educación física. La muestra estuvo constituida por 542 alumnos de diferentes universidades de Chile y compararon el nivel de satisfacción por sexo, curso y clases teóricas con las asignaturas prácticas (deportivas). Las principales conclusiones a las que llegaron los autores fueron que aún existe resistencia por la modalidad virtual, encontrando diferencias significativas entre las asignaturas (teóricas y prácticas) aunque estos valores no superaron el nivel tres de una escala de uno a cinco.

La presente investigación tiene como objetivo conocer el nivel de satisfacción de las clases online de los estudiantes de pedagogía en educación física de una universidad privada de Santiago de Chile y comparar dichos niveles según sexo y año en curso.

2. METODOLOGÍA

2.1 TIPO DE ESTUDIO

Cuantitativa, no experimental de corte transversal (Maureira & Flores, 2018).

2.2 MUESTRA

De tipo no probabilística intencional, constituida por 216 estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una Universidad Privada de Santiago de Chile, con edades comprendidas entre 18 y 36 años, con una media de $21,6 \pm 2,4$. Del total, 94 son mujeres (43,1%) y 122 son hombres (56,9%). 39 estudiantes cursaban 1° año de la carrera (18,1%), 35 cursaban 2° año (16,2%), 53 cursaban 3° año (24,5%), 35 cursaban 4° año (16,2%) y 54 cursaban 5° año (25%). Todos los integrantes de la muestra firmaron un consentimiento informado para participar en la investigación.

2.3 INSTRUMENTOS

Se utilizó una adaptación de Satisfacción de Recio y Cabero (2005), dicha versión fue validada en estudiantes de educación física de Chile por Flores et al. (En revisión). El instrumento consta de 13 ítems que exploran la satisfacción de los alumnos sobre las clases, contenidos, evaluaciones e interacción. La escala es de tipo Likert que va desde 1=totalmente en desacuerdo hasta 5=totalmente de acuerdo. Los alumnos contestaron dos veces las 13 preguntas, la primera orientada a las clases virtuales teóricas (cátedras como currículum, anatomía, biomecánica, etc.) y la segunda para las clases virtuales prácticas (asignaturas deportivas).

2.4 PROCEDIMIENTO

La encuesta se aplicó a estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago de Chile vía correo electrónico durante los meses de agosto y septiembre de 2020. En las instrucciones, se les pedía a los alumnos que contestaran pensando en las asignaturas teóricas (currículum, didáctica, anatomía, etc.) y luego (los mismos ítems) evaluando los ramos prácticos (natación, voleibol, gimnasia, etc.). El tiempo de respuesta fue de 15 minutos. Antes de contestar el instrumento los participantes debían firmar un consentimiento informado online.

2.5 ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó el programa IBM SPSS software 25.0. Se aplicó estadística descriptiva con tablas de frecuencia para las diversas categorías. También se utilizó estadística inferencial con pruebas de Chi-cuadrado para comparar los porcentajes de aprobación de los diversos ítems del cuestionario entre asignaturas teóricas y prácticas, para comparar porcentajes de aprobación entre damas y varones, y para comparar porcentajes de aprobación entre los diversos cursos de la carrera de Pedagogía en Educación Física.

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran los porcentajes de estudiantes que *contestaron De acuerdo y Muy de acuerdo* para cada ítem del cuestionario con una orientación a las asignaturas teóricas y prácticas. Es posible notar que los ítems *He aprendido lo mismo que si las asignaturas hubiesen sido totalmente presenciales* y *Las estrategias de las asignaturas online son motivantes para estudiar* obtuvieron los puntajes más bajos. Por el contrario, los ítems *Las fechas de entrega de los trabajos de las asignaturas online han sido oportunas* y *He podido contactar a mis profesores de las*

asignaturas online de manera rápida y permanente a través de las herramientas de comunicación (e-mail, WhatsApp, chat, etc.) poseen la mayor cantidad de estudiantes con puntuaciones positivas. También se observa que, en nueve de los trece ítems, las asignaturas teóricas lograron un mayor nivel de satisfacción en comparación con las asignaturas prácticas.

Tabla 1.

Porcentaje de respuestas De acuerdo y Totalmente de acuerdo para cada ítem del cuestionario para asignaturas teóricas y prácticas, del total de la muestra.

Ítem	Teóricas	Prácticas	Sig.
1- En general, las asignaturas online han cubierto mis expectativas.	84 (38,9%)	17 (7,9%)	0,000**
2- He aprendido lo mismo que si las asignaturas hubiesen sido totalmente presenciales.	34 (15,7%)	7 (3,3%)	0,000**
3- El sistema de las evaluaciones de las asignaturas online me parece adecuado.	74 (34,3%)	32 (14,8%)	0,000**
4- Las pautas de evaluación de las asignaturas online han sido claras y concisas.	130 (60,2%)	81 (37,5%)	0,000**
5- Las actividades solicitadas en las asignaturas online han tenido un grado de dificultad adecuado.	112 (51,8%)	71 (32,8%)	0,000**
6- Las fechas de entrega de los trabajos de las asignaturas online han sido oportunas.	122 (56,5%)	108 (50%)	0,457
7- Se han incluido gran variedad de recursos (apuntes, guías, artículos, etc.) para complementar las asignaturas online.	124 (57,4%)	95 (44%)	0,007**
8- Las herramientas de comunicación online (Zoom, Teams, Meet, etc.) en las asignaturas han colaborado a construir una comunidad de aprendizaje entre mis profesores, compañeros y yo en las asignaturas.	122 (56,5%)	90 (41,7%)	0,002**
9- Considero útil la utilización de Foros en las asignaturas online.	88 (40,7%)	50 (23,2%)	0,001**
10- Durante los trabajos de las asignaturas online siempre me he sentido acompañado.	63 (29,2%)	69 (31,9%)	0,760
11- Las estrategias de las asignaturas online son motivantes para estudiar.	31 (14,4%)	25 (11,6%)	0,270
12- He podido contactar a mis profesores de las asignaturas online de manera rápida y permanente a través de las herramientas de comunicación (e-mail, WhatsApp, chat, etc.).	119 (55%)	115 (53,3%)	0,849
13- Pienso que la implementación de las clases de las asignaturas online ha sido bien organizada para aprovechar el máximo de tiempo.	66 (30,6%)	38 (17,6%)	0,000**

Al comparar los porcentajes de respuestas positivas de cada ítem de las asignaturas teóricas según sexo, sólo se presentan diferencias significativas en el ítem *Las fechas de entrega de los trabajos de las asignaturas online han sido oportunas*, donde los varones poseen un mayor porcentaje de respuestas positivas

($p=0,038$). En las asignaturas prácticas no se observaron diferencias entre damas y varones en ningún ítem del cuestionario.

En la tabla 2 y 3 se presentan los porcentajes de respuestas positivas para cada ítem del cuestionario para asignaturas teóricas y prácticas según el curso de la muestra. En las asignaturas teóricas se observan diferencias en los ítems 4) *Las pautas de evaluación de las asignaturas teóricas online han sido claras y concisas*; 5) *Las actividades solicitadas en las asignaturas teóricas online han tenido un grado dificultad adecuado* y; 10) *Durante los trabajos de las asignaturas teóricas online siempre me he sentido acompañado*. En los tres ítems se obtuvieron menores porcentajes de aprobación por parte de los estudiantes de 5° año de la carrera, con puntajes mayores en los estudiantes de los primeros años.

En relación con las asignaturas prácticas se observan diferencias en los ítems 1) *En general, las asignaturas prácticas online han cubierto mis expectativas*; 4) *Las pautas de evaluación de las asignaturas prácticas online han sido claras y concisas*; 5) *Las actividades solicitadas en las asignaturas prácticas online han tenido un grado dificultad adecuado*; 7) *Se han incluido gran variedad de recursos (apuntes, guías, artículos, etc.) para complementar las asignaturas prácticas online*; 8) *Las herramientas de comunicación online (Zoom, Teams, Meet, etc.) en las asignaturas prácticas han colaborado a construir a una comunidad de aprendizaje entre mis profesores, compañeros y yo en las asignaturas* y 10) *Durante los trabajos de las asignaturas prácticas online siempre me he sentido acompañado*. En estos ítems los porcentajes más bajos de aprobación se dan en 3°, 4° y 5° año, siendo 1° año el que presenta mayores niveles de satisfacción.

Tabla 2.

Porcentaje de respuestas De acuerdo y Totalmente de acuerdo para cada ítem del cuestionario para asignaturas teóricas, según el curso de la muestra.

	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	Sig.	Diferencias*
Ítem 1	26 (66,7%)	11 (31,5%)	18 (34%)	11 (31,4%)	18 (33,3%)	0,091	
Ítem 2	9 (23,1%)	1 (2,9%)	10 (18,8%)	5 (14,3%)	9 (16,7%)	0,299	
Ítem 3	20 (51,3%)	11 (31,5%)	16 (30,2%)	10 (28,6%)	17 (31,5%)	0,667	
Ítem 4	26 (66,7%)	22 (62,8%)	37 (69,8%)	19 (54,3%)	26 (48,2%)	0,023*	3°-1°>5°
Ítem 5	24 (61,5%)	13 (37,2%)	31 (58,5%)	20 (57,1%)	24 (44,4%)	0,006**	1°>2°-5°
Ítem 6	22 (56,4%)	16 (45,7%)	26 (49%)	22 (62,8%)	36 (66,7%)	0,199	
Ítem 7	25 (64,1%)	22 (62,9%)	33 (62,2%)	18 (51,4%)	26 (48,2%)	0,655	
Ítem 8	24 (61,5%)	15 (42,9%)	27 (50,9%)	24 (68,6%)	32 (59,3%)	0,105	
Ítem 9	16 (41%)	15 (42,9%)	25 (47,1%)	14 (40%)	18 (33,3%)	0,445	
Ítem 10	12 (30,8%)	14 (40%)	15 (28,3%)	12 (34,3%)	10 (18,5%)	0,039*	2°>5°
Ítem 11	9 (23,1%)	4 (11,4%)	5 (9,4%)	5 (14,3%)	8 (14,8%)	0,260	
Ítem 12	25 (64,1%)	22 (62,9%)	27 (50,9%)	20 (57,1%)	25 (46,3%)	0,360	
Ítem 13	16 (41,1%)	11 (31,5%)	15 (28,3%)	8 (22,9%)	16 (29,6%)	0,278	

Diferencias*=Cursos entre los que existen diferencias significativas

Tabla 3.

Porcentaje de respuestas De acuerdo y Totalmente de acuerdo para cada ítem del cuestionario para asignaturas prácticas, según el curso de la muestra.

	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	Sig.	Diferencias*
Ítem 1	3 (7,7%)	6 (17,2%)	2 (3,8%)	1 (2,9%)	5 (9,3%)	0,045*	2°>3°-4°
Ítem 2	2 (5,1%)	2 (5,8%)	1 (1,9%)	1 (2,9%)	1 (1,9%)	0,110	
Ítem 3	5 (12,9%)	7 (20%)	9 (17%)	4 (11,4%)	7 (13%)	0,843	
Ítem 4	17 (43,6%)	16 (45,7%)	27 (50,9%)	11 (31,4%)	10 (18,6%)	0,020*	3°>5°
Ítem 5	18 (46,2%)	15 (42,9%)	17 (32,1%)	8 (22,9%)	13 (24,1%)	0,049*	1°>4°
Ítem 6	23 (58,9%)	19 (54,3%)	27 (51%)	15 (42,9%)	24 (44,4%)	0,380	
Ítem 7	24 (61,5%)	19 (54,3%)	27 (51%)	14 (40%)	11 (20,4%)	0,001**	1°>5°
Ítem 8	21 (53,9%)	12 (34,3%)	18 (34%)	14 (40%)	25 (46,3%)	0,032*	1°>2°-3°
Ítem 9	9 (23%)	12 (34,3%)	10 (18,9%)	8 (22,9%)	11 (20,4%)	0,571	
Ítem 10	11 (28,2%)	15 (42,9%)	15 (28,3%)	13 (37,2%)	15 (27,8%)	0,016*	2°>1°-3°-5°
Ítem 11	5 (12,8%)	5 (14,3%)	3 (5,7%)	3 (8,6%)	9 (16,7%)	0,707	
Ítem 12	22 (56,4%)	18 (51,5%)	26 (49%)	22 (62,9%)	27 (50%)	0,576	
Ítem 13	8 (20,5%)	6 (17,1%)	9 (17%)	4 (11,4%)	11 (20,4%)	0,098	

Diferencias*=Cursos entre los que existen diferencias significativas

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Las plataformas virtuales se han transformado como una herramienta fundamental en el contexto de la pandemia, aunque muchas veces las diferentes instituciones de educación superior ya contaban con diferentes plataformas que se utilizaban para situaciones particulares, en este sentido la Dirección de la escuela de Educación Física dónde se realizó la presente investigación señala que:

La institución y la carrera contaba con una plataforma virtual desde hace muchos años que apoyaba el trabajo docente, sin embargo, no todos los profesores la utilizaban, producto de la pandemia se pasó de golpe a utilizar esta plataforma de manera continua en un 100%, se generaron cápsulas tutoriales de apoyo a la docencia, jornadas de capacitación e inducción para su óptimo uso, durante los primeros meses se les dieron becas de conectividad a los estudiantes que lo requerían y también apoyo tecnológico, tablets y computadores, hubo que adaptar las actividades curriculares principalmente prácticas y dejar contenidos que se verán de vuelta a la presencialidad, además de acortar los módulos para evitar las largas tandas de horas frente al computador (P. González, comunicación personal, 19 de octubre de 2020).

Se puede apreciar la preocupación y adaptación de la institución y carrera a la educación virtual, sobre todo cuando salvaguardan elementos que asegura la UNESCO (2020) se pueden convertir en un obstáculo para el desarrollo del conocimiento, es decir, aportando con herramientas tecnológicas para que los estudiantes puedan participar en las clases regularmente.

Respecto a la implementación virtual, desde la percepción docente y estudiantil, la dirección señala que:

Ambos estamentos les ha costado adaptarse a esta modalidad, principalmente porque la naturaleza de nuestra carrera es eminentemente práctica, por lo que ha sido difícil adaptar las clases, la metodología, la didáctica de la enseñanza, la mayoría de los docentes se encuentran con la mayor dificultad, que es el saber en qué medida los estudiantes están incorporando los aprendizajes a su saber, falta el feedback de la presencialidad, el ver las caras y gestos de los estudiantes, por otro lado los estudiantes declaran que no tienen buena internet y que las clases de modo virtual son fomes, ya que deben estar demasiadas horas sentados frente al computador y falta la parte en que pueden vivenciar los contenidos.

En este último fragmento, se puede concluir la monotonía que tienen las clases virtuales a pesar de los esfuerzos de los académicos, aun así, los estudiantes requieren el contacto kinestésico sobre todo para las clases prácticas, sienten los alumnos menos tolerantes con esta modalidad en el último año de la carrera. En relación con los alumnos de primer año, que por primera vez se enfrentan a la educación superior y virtual, se puede mencionar que ellos están más satisfechos y son más flexibles con la modalidad implementada sobre todo en los ítems (asignaturas teóricas) de *Las actividades solicitadas en las asignaturas online han tenido un grado de dificultad adecuado y Durante los trabajos de las asignaturas online siempre me he sentido acompañado.* En relación con las asignaturas prácticas (deportivas), se encontraron diferencias significativas entre los cursos, principalmente en los ítems *En general, las asignaturas online han cubierto mis expectativas, Las herramientas de comunicación online (Zoom, Teams, Meet, etc.) en las asignaturas han colaborado a construir a una comunidad de aprendizaje entre mis profesores, compañeros y yo en las asignaturas, y Durante los trabajos de las asignaturas online siempre me he sentido acompañado.*

Lo anterior se puede explicar como señala Prensky (2011) es que ellos están más relacionados con el contexto actual, en cambio los estudiantes de quinto año venían con otra modalidad y se enfrentan a una realidad a la cual no se les había preparado (práctica profesional virtual), por lo tanto, enfrentarse a las aulas virtuales, pruebas online, foros, etc. los complica sobre todo pensando que es su último año de estudio.

Por otra parte, en relación con la comparación por sexo, sólo se encontraron diferencias significativas al comparar damas y varones en los ramos teóricos, donde los hombres están muy de acuerdo que *Las fechas de entrega de los trabajos de las asignaturas online han sido oportunas,* frente a las estudiantes de sexo femenino. Esto se puede abordar desde un punto de vista que las mujeres están con más carga doméstica, ya siendo madres, hermanas, tías, entre otros, colaborando con otros quehaceres que demanda el hogar, por lo que podría perjudicar el tiempo que ellas requieren para responder a los deberes académicos (Ferrer-Pérez, 2020).

En relación con un plan de mejora en base a los resultados expuestos, se sugiere suspender los ramos prácticos (deportivos) para los cursos de primer, segundo y tercer año, así podrían vivir sus experiencias prácticas en un futuro académico. Por otra parte, se podría evaluar la incorporación de talleres prácticos (cuando se pudiese volver a la presencialidad) para que los estudiantes tengan la oportunidad de vivenciar algunos elementos pedagógicos y así llegar más seguros a sus prácticas en el contexto escolar.

Finalmente, se requiere realizar para futuras investigaciones considerar además la autopercepción del docente que realiza clases en la carrera de educación física, así como también investigar otras variables como hábitos de estudio, niveles de actividad física, motivación, niveles de estrés, ansiedad, etc. para ver si estas repercuten de alguna manera en las valoraciones encontradas en este estudio.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabero, J. & Marín, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital - los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 44-45, 29-42.

Cabero, J. (2012). Tendencias para el aprendizaje digital: de los contenidos cerrados al diseño de materiales centrado en las actividades. El Proyecto Dipro 2.0. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 32, 1-27.

Cabero, J., & Barroso, J. (2016). ICT teacher training: a view of the TPACK model / Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK. *Cultura y Educación*, 28(3). 633-663.

Castaño, C. (2009). Retos para el aprendizaje y la investigación en el e-learning 2.0, en: Castaño, C (coord): *Web 2.0. El uso de la web en la sociedad del conocimiento*, Caracas, Universidad Metropolitana, 31-55.

Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y Comunicación* (pp. 19-53). Madrid: Morata.

Ferrer-Perez, V. (2020). Coping with the COVID-19 pandemic and its consequences from the vantage point of feminist social psychology (Afrontando la pandemia COVID-19 y sus consecuencias desde la Psicología Social feminista)((Afrontando la pandemia COVID-19 y sus consecuencias desde la Psicología Social feminista)). *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 639-646.

Flores, E., Maureira, F., Hadweh, M., Gutiérrez, s., Silva-Salse, A., Peña-Troncoso, S., et al. (en revisión). Nivel de satisfacción de las clases online por parte de los estudiantes de Educación Física de Chile en tiempos de pandemia.

Gallardo, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Revista de Ciénces de l'educació*, 37, 7-21.

Gobierno de Chile (2020). *Coronavirus*. Disponible en: <https://www.gob.cl/coronavirus/>.

Maureira, F. & Flores, E. (2018). *Manual de investigación cuantitativa*. Madrid: Bubok Publishing.

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Educación virtual o educación en línea*. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html?_noredirect=1

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

Quezada, M., Castro, M., Oliva, J. Gallo, C. & Quezada, G. (2020). Características del docente virtual: retos de la universidad peruana en el contexto de una pandemia. *Revista Inclusiones*, 7, 119-136.

Recio, M. & Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.

Reissig, M., Ruggiero, A., de Torres Curth, M., Chaia, E., Crego, P., Quiroga, P., & Vega, R. (2020). Aprender en tiempos de pandemia: opiniones de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Biológicas (UNCo Bariloche) sobre la enseñanza virtual. In *Memorias de las Jornadas Nacionales y Congreso Internacional en Enseñanza de la Biología* (Vol. 2, No. Extraordinario, pp. 184-184).

Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12–33.

UNESCO (2020). *El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/elcoronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>>

Vélez, R. (2020). Retos de las universidades latinoamericanas en la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 1-3.

Fecha de recepción: 22/10/2020
Fecha de aceptación: 20/11/2020



Revista Digital de Educación Física

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

ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE METODOLOGÍAS COOPERATIVA Y COMPETITIVA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Jesús David Morales Jiménez

Profesor de Educación Física en Puebla, México.

Email: dmj753@hotmail.com

Raymundo Murrieta Ortega

Profesor de Educación Física en Puebla, México.

Email: raypuebla70@gmail.com

RESUMEN

La experiencia pedagógica muestra los resultados de un estudio comparativo entre las metodologías cooperativa y competitiva en la clase de Educación Física, realizado con alumnos de tercer grado de primaria de Puebla, México cuyas edades oscilan entre 8 y 9 años. El propósito del estudio fue comparar dichos enfoques, recuperando la experiencia de Eliana Rosetti Fausto en Brasil en 2001 en su disertación de posgrado “¿Si el niño aprende a competir, porque no se le enseña a cooperar?”. La experiencia académica se realizó durante cinco meses (treinta sesiones de Educación Física), lapso en donde se aplicaron juegos y actividades físicas cooperativas con los grupos “A” y “B”, y con el grupo “C” la base de las actividades fueron competitivas. Para valorar los cambios en el actuar de los participantes se aplicó un instrumento denominado “Escala de preferencias de interacción social” con 21 reactivos tipo Likert con tres dimensiones: cooperación, competición e individualismo (Ruiz, Graupera, Moreno y Rico, 2010). Los resultados arrojaron un aumento en la cooperación, marcando un descenso del individualismo y la competición en los grupos “A” y “B”, mientras que en el grupo “C” los resultados no cambiaron significativamente.

PALABRAS CLAVE:

Metodología cooperativa; metodología competitiva; aprendizaje cooperativo; juegos cooperativos; actividades físicas cooperativas.

INTRODUCCIÓN.

*¿Educamos para el mundo que tenemos?
¿O para el que nos gustaría tener?*
Carlos Velázquez Callado

La aplicación de una metodología cooperativa se debe a la cantidad de problemáticas detectadas que van desde la poca participación de los alumnos en las actividades, hasta las agresiones verbales o físicas, dentro de las sesiones de Educación Física, tratando de demostrar protagonismo y la superioridad ante los demás. Uno de los principales fines o propósitos de estudio es también adquirir una experiencia de campo con respecto a la aplicación de este tipo de actividades, para saber si con ello el trabajo de los alumnos adquiere otra connotación; por ejemplo, el aprender a trabajar en cooperación para lograr fines comunes, esto aplicado en un plazo de cinco meses con dos sesiones de Educación Física por semana, donde se involucraron actividades que reforzaron la importancia de convivir de una manera sana e incluyente, sin competición ni agresiones entre los participantes.

El estudio permitió tener una comparación entre dos diferentes y antagónicas metodologías de enseñanza que se llevan desde la Educación Física, para responder cómo es que éstas influyen en los alumnos, cuál es su progreso y qué es lo que se pretende lograr con cada una de ellas, en este caso las actividades físicas cooperativas o no competitivas y las competitivas.

Por ello, se pretendió que el educando comprendiera que en Educación Física no es solo un tiempo y espacio en el cual se juega por jugar y/o se juega para ganar, sino donde se deben adquirir conocimientos y desarrollar habilidades, destrezas y ser competente, además de que se tienen que respetar reglas y normas de forma individual y grupal con otros compañeros.

Para realizar el estudio, se tomaron como base los planes y programas de la Reforma Integral de la Educación Básica en México (SEP, 2011 y 2017) los cuales establecen fundamentalmente: desarrollar habilidades y competencias en los alumnos. Entendiéndose como competencia un conjunto de capacidades que consisten en conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje.

Por ello, de acuerdo a lo que se establece en el reciente modelo educativo en México (SEP, 2017) es indispensable identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que niñas, niños y jóvenes requieren para alcanzar su pleno potencial. Este modelo enfatiza que la vida en sociedad requiere aprender a convivir y supone principios compartidos entre todos los seres humanos, tanto de forma personal como en entornos virtuales. Por lo tanto, se proporciona mucha importancia a la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia, la equidad, la paz, la inclusión y la no discriminación como principios que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo. Debido a lo anterior, se sugiere educar a partir de valores humanistas, lo cual implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia.

Al mismo tiempo para la aplicación de la propuesta se tomó en cuenta la pedagogía de la cooperación (Velázquez, 2015, 238), identificada como aquel “enfoque que permite al docente estructurar y poner en práctica un proceso de intervención que parte de un contexto en el que las experiencias previas del alumno derivan de una estructuración competitiva o individualista del aprendizaje”.

Por lo tanto, el estudio se enfoca a responder las siguientes preguntas: ¿Cómo pasar de una estructura competitiva a una cooperativa?, ¿Qué dificultades presentaron los alumnos durante la aplicación de la metodología cooperativa?, ¿Cómo fueron las relaciones sociales de los alumnos durante y después de la aplicación de ambas metodologías: cooperativa y competitiva?, y ¿Cuáles son las conductas de los alumnos después de aplicada la metodología cooperativa?

1. ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS: UNA PROPUESTA DE CAMBIO EN EDUCACIÓN FÍSICA.

*“Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz.
La gente educa para la competencia y la competencia es
el principio de cualquier guerra”
Pablo Lipnizky*

Para entender la propuesta de cambio mediante el uso de juegos y actividades físicas cooperativas, es importante identificar el surgimiento de la teoría de la cooperación y competición propuesta por Deutsch en 1949 (citado en Velázquez, 2012) la cual en esencia es “que una persona tenderá a competir, cooperar o trabajar individualmente en función de como perciba la relación entre sus metas y las de los demás (Velázquez, 2012, 12). En este sentido (Velázquez, 2018, 8) para lograr que los participantes cooperen se requiere propiciar una “interdependencia positiva entre sus metas individuales o, lo que es lo mismo, estructurar los objetivos de tal forma que cada persona solo pueda alcanzar los suyos si el resto de los individuos que componen el grupo lo hacen también”.

La teoría de la cooperación y competición, se ve reflejada en las diferentes propuestas pedagógicas, una de ellas es el modelo de aprendizaje cooperativo, el cual es definido por Johnson, Johnson y Holubec (1999, 5) como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Sobre esta teoría, Velázquez (2018) afirma que la aplicación de este principio en el ámbito educativo generó el desarrollo de un planteamiento pedagógico basado en promover la cooperación entre iguales como recurso para aprender, es decir el surgimiento del aprendizaje cooperativo como metodología.

Fernandez-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar (2016) presentan una serie de modelos para la educación física y los clasifican en básicos y emergentes, entre los básicos encontramos el aprendizaje cooperativo, el cual es definido por Fernández-Río (2017, 264) como un “modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices”.

Al mismo tiempo, Johnson, Johnson y Holubec (1999) describe los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo:

- Interdependencia positiva
- Interacción cara a cara estimuladora
- Responsabilidad individual,
- Técnicas interpersonales y de equipo
- Evaluación grupal.

Estos cinco elementos fueron la base para el desarrollo de las actividades programadas para ser aplicadas a los grupos de estudio.

Por otro lado, para propiciar el aprendizaje cooperativo es necesario tener en cuenta a la socialización, que de acuerdo con López (1985, 9) “es el proceso de adquisición de los motivos, valores, normas, conocimientos y conductas que necesita el niño para comportarse como la sociedad lo exige”. Por ello, cuando se crea un ambiente cooperativo los alumnos resuelven problemas y trabajando en equipo desarrollan la sensibilidad de saber cómo está el otro. El alumno debe desarrollar la capacidad necesaria para poder expresar sus sentimientos, emociones, conocimientos, experiencias, afectos y preocupaciones, para lo cual el maestro juega un papel primordial porque es él, quien le debe brindar confianza, mostrando ser una persona con valores, cívicos, éticos y morales bien definidos.

Velázquez (2006), argumenta que no debemos confundir el fin con los medios, debemos considerar que el objetivo no es que todas las clases se vuelvan cooperativas, puesto que trabajar de forma competitiva, individual o cooperativa son las opciones que tenemos como docentes para lograr el desarrollo de valores sociales como responsabilidad, libertad y solidaridad.

El enfoque de coopedagogía, o pedagogía de la cooperación que plantea Velázquez (2015, 237) se conforma para su desarrollo en “cinco fases:

- Provocar conflicto.
- Desarrollar los principios de la lógica de la cooperación.
- Aplicar la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos.
- Aprender a través de la cooperación.
- Generar aprendizaje autónomo”.

Por lo tanto, la presente propuesta se fundamenta en una programación de treinta sesiones tomando como base juegos y actividades físicas cooperativas, bajo la dirección del modelo de aprendizaje cooperativo empleado como método. La propuesta se aplicó a los terceros grados grupo “A” y “B” (70 alumnos: 37 mujeres y 33 hombres) de la Escuela Primaria “Vicente Guerrero de la ciudad de Puebla, México, mientras que con el grupo “C” (19 mujeres y 15 hombres) se implementó una programación con la misma duración, pero con una metodología competitiva; es decir, se utilizaron juegos que invitaban a la confrontación para alcanzar una meta. Al evaluar se pudieron establecer comparativos de los resultados, en las actitudes, desarrollo de competencias y adquisición de conocimientos entre los

grupos. Cabe destacar que la evaluación se realizó en tres momentos: diagnóstico, intermedio y final, utilizando: observaciones, bitácora del maestro y listas de cotejo.

Las sesiones contemplaron una variedad de juegos cooperativos y actividades físicas cooperativas. La razón principal por la cual se optó por este tipo de actividades, es el hecho de observar las sesiones de educación física cotidianas, donde encontramos alumnos que compiten constantemente buscando hacerlo mejor que otros, más rápido, ser siempre los primeros y sobresalir, lo que provoca que no se concentren en la actividad misma sino en ganar, no importando si ejecutan la acción motriz correctamente, por ejemplo bota el balón, si es con una o con la otra mano, lo importante es llegar antes que el otro.

En este tipo de situaciones se encuentra uno con la agresividad física, la eliminación, la discriminación, la frustración, el enojo y la ausencia de relaciones afectivas. Las palabras que expresa el docente a veces con el mejor propósito, el de motivar, podrían no ser las adecuadas, “a ver quién lo hace mejor”, “a ver quién termina antes”, “el que esté mejor sentado”, en pocas palabras quien sea el mejor de lo mejor recibirá el premio o estímulo. Pues bien sabemos que las actividades cooperativas o no competitivas generan que los alumnos resuelvan problemas, trabajando en equipo mezclando las habilidades y destrezas que cada uno posee o en la cual se es más competente para conseguir un objetivo en común.

2. APRENDIENDO A COOPERAR EN LA ESCUELA.

El aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) es el empleo didáctico de grupos reducidos con el fin de que los alumnos trabajen juntos para optimizar su propio aprendizaje y el de los demás. La esencia del aprendizaje cooperativo consiste en implementar grupos formales, grupos informales y grupos de base cooperativos para crear una interdependencia positiva entre los alumnos, de tal modo que todos reconozcan que “se hundan o nadan” juntos. Otros elementos básicos de la cooperación son: la responsabilidad individual (cada alumno es responsable tanto de aprender el material asignado como de ayudar a los otros miembros del grupo a aprenderlo); la interacción personal promotora entre los alumnos (cada alumno promueve el desempeño de los otros); las prácticas interpersonales y grupales, y el procesamiento por parte de los alumnos del modo en que funcionó su grupo.

Omeñaca, Puyuelo y Ruiz (2001) mencionan que la cooperación promueve el respetar la individualidad, la identidad personal, la confianza en las relaciones interpersonales, el uso del diálogo como forma de acuerdo y superación del egocentrismo y enriquecimiento de la disposición para compartir las capacidades propias a lo largo del proceso; destacando que la cooperación provee un ambiente presidido por dos elementos: la prevalencia de lo lúdico, como contexto de actuación, y la existencia de un clima de inclusión en el que todas las personas tienen algo que aportar y también algo que aprender. Por su parte, Lleixá (2004, 179) afirma que “el niño, cuando se mueve, no lo hace porque sí; tiene una intención, un propósito. Cuando este propósito coincide entre varios niños, ya podemos empezar a hablar de cooperación”.

Por su parte, Velázquez (2004) define las actividades cooperativas como actividades colectivas donde no se busca la competición y donde todos buscan un objetivo en común, y donde todos desempeñan un mismo rol o roles adicionales. Al

mismo tiempo, para aplicar la propuesta de intervención se consideró que “desarrollar los principios de la lógica de la cooperación supone generar un ambiente social cooperativo partiendo de dos normas básicas: nadie puede sentirse mal en las clases y todos debemos preocuparnos por todos” (Velázquez, 2018, 13).

Orlick (2002) asegura que la cooperación es liberadora de competición, de eliminación, de agresión y este permite a los participantes elegir y crear. Al mismo tiempo nos indica que la idea que envuelven a los juegos cooperativos es simple “jugar con otros mejor que contra otros; superar desafíos, no superar a otros; y ser liberados por la verdadera estructura de los juegos para gozar con la propia experiencia del juego” (Orlick, 2002,16).

Por lo tanto, las características de los juegos cooperativos las podemos entender mucho mejor con el ejemplo claro que nos marca Terry Orlick (2002) en su libro “Libres para cooperar, libres para crear”. Con el juego de “El rey de la montaña”, donde un integrante la hace de rey y los demás resbalan alrededor de la montaña y provoca la competencia excluyendo a todos excepto a uno que logra el objetivo. Este juego en la versión cooperativa “El pueblo de la montaña”, se invierte la acción y se busca que el mayor número de integrantes compartan la cima y los alumnos trabajan en conjunto para lograrlo y los libera de la presión de competir creando una interacción beneficiosa y llena de diversión.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y COMPARACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA COOPERATIVA CON LA COMPETITIVA.

La propuesta sobre la metodología cooperativa se sustentó en los postulados de diferentes autores, quienes fueron de gran apoyo para lograr mejores resultados en la aplicación de la propuesta didáctica, así como para la resolución de conflictos o barreras durante el desarrollo de las actividades cooperativas. Para ello, se consideró la siguiente frase reflexiva que propone un experto de la Educación Física “dime cómo planificas esos 50-60 minutos de clase y te diré qué enseñas, cómo lo haces y a qué modelo de alumno estás educando” Blázquez (2013, 23).

De acuerdo a lo anterior y pretendiendo contribuir en la formación de niños con un sentido más humanista y solidario, se diseñaron cinco secuencias didácticas incorporando una variedad de actividades físicas cooperativas, dinámicas de interacción social y cantos. Entre las actividades físicas cooperativas y juegos cooperativos se destacan los siguientes: paseo por el lago encantado, cruzando el río, globo arriba, sillas musicales cooperativas, la caja llena, la granja, tiburones, entre otras.

Éstas en un inicio presentan algunas dificultades debido a que en ocasiones los alumnos no lograban ponerse de acuerdo en cómo resolver los retos que se les planteaban, algunos optaban por hacerlo de manera individual, aunque esto les generaba un mayor esfuerzo, otros simplemente se agredían al no lograr ponerse de acuerdo y menos conseguir el objetivo, además de no poder ganarle al equipo de a lado, otros culpaban a las niñas por ser débiles, incluso ofendiéndolas y sacándolas del juego.

Al inicio de la aplicación de las actividades cooperativas es normal encontrarse con este tipo de situaciones, pues los niños no están acostumbrados a trabajar en equipo, insisten en querer ganar cuando el objetivo no es ese, pero esto se resuelve motivando y resaltando a aquellos que están haciendo correctamente la actividad, es decir en equipo y dialogando sus opciones, esto genera que los alumnos se den cuenta de lo que en verdad interesa al maestro, provocando un proceso diferente de estímulo-respuesta.

Debido a las dificultades iniciales descritas con anterioridad, los alumnos elaboraron un reglamento, el cual se construyó a partir de las problemáticas que afectaban la sana convivencia, siempre resaltando que las reglas y normas ellos las crearon; por lo tanto, si no las cumplían, se contradecían solos. El trabajo en equipo, incluyendo a las niñas en las actividades, se vio reflejando al establecer acuerdos entre ambos sexos durante el desarrollo de las clases.

Durante la implementación de las actividades cooperativas, los alumnos que en un momento eran los protagonistas de la clase, decidían sumarse al grupo, ayudando a sus compañeros a alcanzar las metas y a trabajar en conjunto con ellos, para el logro de un fin u objetivo en común.

De forma regular, se establecían diálogos con los alumnos, donde se les cuestionaba acerca de la sesión de Educación Física, respondiendo uno de ellos: “no me gusta la clase de educación física porque dicen groserías”, o porque “luego soy el último de la fila, no respetan las reglas, me empujan, me pegan y no quieren hacer las actividades en equipo”. Lo anterior, se registraba en la bitácora del docente, instrumento valioso para registrar lo acontecido en cada una de las sesiones. Una herramienta importante fue la observación de las actividades, para corroborar cuáles eran los avances que manifestaban los participantes con la aplicación de las actividades cooperativas. Para realizar la comparación se aplicó una encuesta con escala tres dimensiones: cooperación, competición e individualismo (Ruiz, Graupera, Moreno y Rico, 2010). Descrita a continuación:

Tabla 1.

Escala de dimensiones: cooperación, competición e individualismo.

No.	Durante las clases de Educación Física...	Muy en desacuerdo (1)	Algo en desacuerdo (2)	Bastante de acuerdo (3)	Totalmente de acuerdo. (4)
1	Me gusta hacer las cosas mejor que los demás.				
2	Me gusta decir y hacer cosas que ayuden a los demás.				
3	Me gusta trabajar a mi manera, sin preocuparme de lo que hacen los demás.				
4	Me gusta ser capaz de hacer las cosas mejor que mis compañeros y compañeras de clase.				
5	Me gusta participar en trabajos de grupo.				
6	Mi mejor manera de hacer las cosas bien es hacerlas solo/a.				
7	Intento ser el/la mejor del equipo.				
8	Creo que el trabajo en grupo es necesario para todos.				

9	Deseo que haya que hacer ejercicios individuales para poder trabajar solo o sola.				
10	Me gusta terminar mi trabajo antes que los demás.				
11	Me encantan los deportes de equipo.				
12	Me divierten mucho las actividades en las que trabajo solo o sola.				
13	Me gusta que me digan que lo he hecho mejor que los demás.				
14	Me gusta ayudar a los demás compañeros y compañeras, aunque a mí no me ayuden.				
15	Me encantan los deportes individuales.				
16	Trabajo más duro que los demás, trato de superar a mis compañeros y compañeras de clase.				
17	Deseo trabajar con los demás, aunque sea en tareas muy aburridas.				
18	La mejor manera de aprender en clase es trabajar solo o sola.				
19	Trabajo más duro en algo cuando veo que los demás lo hacen mejor que yo.				
20	Me gusta realizar trabajos en grupo, aunque sean más difíciles.				
21	Cuando trabajo solo/a es cuando saco mejores notas.				

Los resultados arrojados se muestran a continuación:

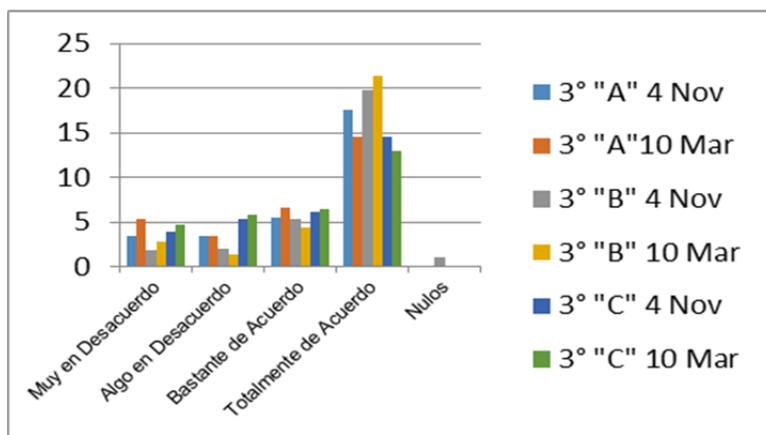


Figura 1. Comparación de resultados 3° "A", "B" y "C". Cooperación. Fuente: elaboración propia

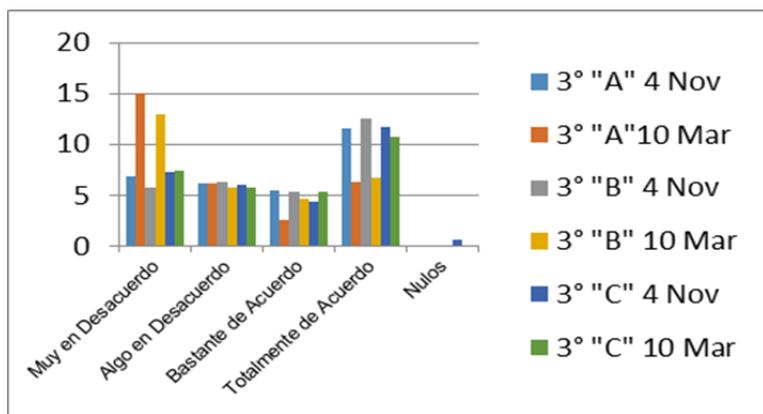


Figura 2. Comparación de resultados 3° "A", "B" y "C". Competitivo. Fuente: elaboración propia

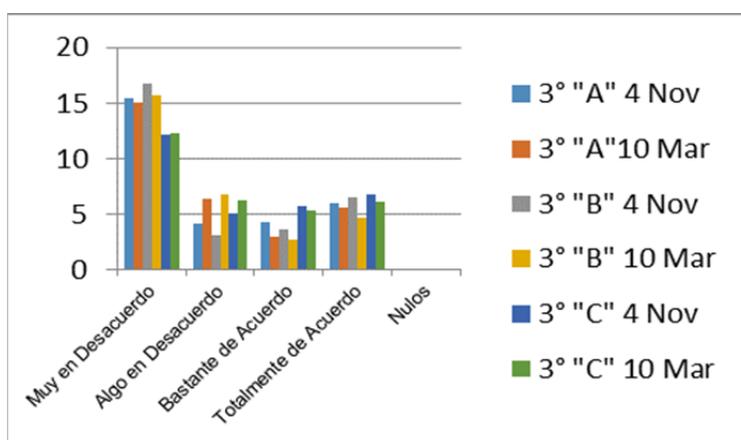


Figura 3. Comparación de resultados 3° "A", "B" y "C". Individualismo. Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en las gráficas, existe un cambio en la actitud de los alumnos en cuanto a la dimensión cooperación y competición. Los participantes en el estudio mostraban una actitud positiva en las sesiones, manifestada en un mayor apoyo a sus compañeros, esto vio reflejado tanto el salón de clases, como fuera del aula. Cabe destacar que se involucró a la maestra del grupo, invitándola a reforzar el trabajo cooperativo, sentando a los niños por equipos y cambiándolos constantemente de lugar y seguir insistiendo en el aprendizaje entre iguales.

El uso de juegos y actividades físicas cooperativas, permitieron colocar las bases para un desarrollo humanista e integral. Por lo tanto, es indispensable la puesta en práctica de actividades de este tipo, donde se pueda ver claramente el desarrollo de valores y afectividades que permitan generar una sociedad más pacífica y donde todos podamos ayudarnos a vivir de una forma más sana, agradable, placentera y feliz. Las actividades cooperativas van muy bien encaminadas al logro de actitudes que permitan al alumno generar lazos de afectividad e interacción que son indispensables en nuestros días.

4. CONCLUSIONES.

La Educación Física en México debe encauzar sus fines y saber cuáles son sus verdaderos propósitos; al mismo tiempo los docentes del área habrán de valorar el uso de metodologías como la cooperativa para promover experiencias motrices que desarrollen actitudes solidarias entre sus alumnos, todo lo anterior para generar ambientes de aprendizaje donde prevalezca la armonía y la paz.

El uso de metodologías cooperativas no es la solución a todos nuestros problemas en la atención a los grupos, pero sin duda alguna es uno de los pasos que permitirá lograr diversos objetivos pedagógicos en el alumno, contribuyendo a su desarrollo personal y social.

Por tanto, se destacan dos logros importantes: a) la reflexión sobre las acciones que realizaban los alumnos en las diferentes situaciones que se les presentaban; y b) comprender que las niñas y los niños son iguales para la participar en las actividades.

Los juegos eran más divertidos y fáciles de aplicar después de un lapso de tiempo, debido a que la participación e integración de todos los niños del grupo, permitió que los alumnos menos protagonistas aportaran más a la sesión y se vieran más involucrados en las actividades. El incremento en la autoestima de diferentes niños que eran discriminados y menospreciados por su apariencia o por ser menos hábiles que los demás, fue muy favorable con la aplicación de las actividades cooperativas.

Por ello, se destaca que las actividades físicas cooperativas son una estrategia didáctica que con su práctica constante y bien orientada, consiguen cumplir la promesa de generar ambientes de aprendizaje placenteros para el alumnado, con paz y ayuda entre iguales, sin dejar de lado, claro está, la adquisición de conocimientos, tanto cognitivos, motrices y sociales.

En contraparte, las actividades competitivas no mostraron grandes cambios, de acuerdo con las observaciones, diálogos y la bitácora diaria, no se observaron transformaciones en el comportamiento de los participantes, la lucha por ser mejores y seguir compitiendo entre ellos es muy clara, las ofensas y agresiones hacia los compañeros que no logran hacer bien las cosas o que por ellos no se gana, siguen su ritmo, aunque se insistió en dejar de lado eso y enfocarse en la actividad, los alumnos no lograron cambiar su manera de ser.

Por tanto, los resultados arrojados por la escala Likert demostraron un descenso en la competitividad e individualismo, y un aumento en la cooperación en los grupos "A" y "B", se notaba constantemente comentarios entre los alumnos de afectividad, ayuda y ánimo por realizar la actividad; por el contrario, con el tercero "C", no se vio reflejando ningún cambio en su actitud, en la forma de relacionarse entre ellos o en sus aprendizajes.

En conclusión, podemos afirmar que las actividades cooperativas no son quizá la respuesta a todos los problemas educativos, pero si son el inicio de la paz, la ayudantía y el aprendizaje entre iguales, tal y como aseguran Omeñaca, Puyuelo y Ruiz (2001, 60) "si estos cambios cognitivo, afectivo y conductual traspasan los muros del medio escolar y guían la actuación personal, la educación en valores a través del juego cooperativo habrá adquirido su verdadera dimensión."

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser profesor de educación física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona, España: INDE.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Aznar, M. (2016). *Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes*. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Número 413. Recuperado de <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/425/414>

Fernández-Río, J. (2017). *El ciclo del aprendizaje cooperativo: una guía para implementar el aprendizaje cooperativo en educación física*. *Revista Retos*. Número 32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6352316>

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, H. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Paidós.

Lleixá T. (2004). *La Educación Física de 3 a 8 años. Segundo ciclo de Educación Infantil y ciclo inicial de enseñanza primaria*. Barcelona: Paidotribo.

López, F. (1985). *La formación de los vínculos sociales. Colección El niño y el conocimiento serie básica*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Omeñaca, R., Puyuelo, E. & Ruíz J. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.

Orlick, T. (2002). *Libres para cooperar, libres para crear*. España: Paidotribo.

Rossetti, E. (2001). *¿Si el niño aprende a competir, por qué no se le enseña a cooperar?* Centro Universitario Monte Serrat. Tesis. Recuperado de <https://docplayer.com.br/11301734-Eliana-rossetti-fausto.html>

Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Moreno, J. A., & Rico, I. (2010). *Social preferences for learning among adolescents in Secondary physical education*. *Journal of Teaching in Physical Education*.

SEP (2011). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México: SEP

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Educación Física. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP

Velázquez, C. (2004) *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: SEP.

Velázquez, C. (2006). *El proceso de desarrollo de las propuestas cooperativas en la Educación Física de España y Latinoamérica*. En *Actas del V Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas*. Oleiros (Coruña), 30 de junio a 3 de julio de 2006. Laguna de Duero: La Peonza.

Velázquez, C. (2012). *Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física. Revista Española de Educación Física y Deportes. No. 400. Pp. 11-36. Recuperado de* <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/139>

Velázquez, C. (2015). *Aprendizaje cooperativo en educación física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. Revista Retos. Número 28. Recuperado de* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147772>

Velázquez, C. (2018). *El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. Acción motriz. Tu revista digital. No. 20. Recuperado de* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6435704>

Fecha de recepción: 31/8/2020
Fecha de aceptación: 22/11/2020



Revista Digital de Educación Física

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

PROPÓSITOS LABORALES Y ACADÉMICOS DEL ALUMNADO DE LOS CICLOS FORMATIVOS DE ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS

Francisco José López-Vidal

Profesor de Educación Física
Centro de Formación Profesional CESUR Sevilla (España)
Email: franciscojose.lopez@cesurformacion.com

Carmen María Guerrero-Ruiz

Profesora de Intervención Sociocomunitaria
Centro de Formación Profesional CESUR Sevilla (España)
Email: cmaria.guerrero@cesurformacion.com

Miguel Benítez-Ramos

Profesor de Formación y Orientación Laboral
Centro de Formación Profesional CESUR Sevilla (España)
Email: miguel.benitez@cesurformacion.com

RESUMEN

El presente trabajo pretende mostrar los propósitos que tiene el alumnado de Formación Profesional en los ciclos formativos de actividades físicas y deportivas para cuando finalicen dichas titulaciones. Este estudio ha sido llevado a cabo por profesores de formación profesional de los ámbitos del deporte, la formación y orientación laboral y la intervención sociocomunitaria. Tras un cuestionario específico de ítems sobre datos sociodemográficos para conocer el perfil de los estudiantes y cuestiones específicas acerca de sus intenciones de continuar estudios o decantarse por una orientación laboral, se han obtenido datos que a través de un soporte estadístico nos muestran los claros propósitos del alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Formación profesional; ciclos formativos; actividades físicas; orientación laboral; salida profesional.

1. INTRODUCCIÓN.

La elección entre Bachillerato o Formación Profesional es una de las primeras decisiones que el sistema escolar deja a los jóvenes y a sus familias, después de 10 años de escolaridad obligatoria (Merino-Pareja, Martínez-Pareja & Valls, 2020). La modernización de la FP tuvo un impulso importante con la aprobación de la Ley de las cualificaciones y la formación profesional de 2002. La Ley orgánica de educación de 2006, por su parte, trató de flexibilizar el sistema educativo y de favorecer la formación permanente, estableciendo diversas conexiones entre la educación general y la FP inicial (Marhuenda-Fluixá, Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero & Vila, 2017). Tras finalizar la educación obligatoria, surgen las primeras inquietudes por las titulaciones oficiales orientadas a un sector profesional u otro. Podríamos decir que la salida profesional es el fin que acompaña al estudiante de formación profesional desde el inicio hasta el final de su desarrollo curricular educativo. La formación profesional está constituida por dos ciclos formativos, uno de grado medio y otro superior, con la finalidad de preparar al alumnado para el desempeño cualificado de las diversas profesiones y el acceso al empleo (Maquillón-Sánchez & Hernández-Pina, 2011).

¿Alcanza el estudiante esa salida profesional deseada para la que se ha estado formando?, ¿existen áreas o campos donde esta se alcanza con más facilidad que otras?, ¿la salida profesional está directamente relacionada con la motivación y resiliencia?. Todas estas cuestiones hacen necesario que el estudiante cuente con una orientación previa al inicio de sus estudios y por supuesto al concluir, ya que no es solo una orientación desde el punto de vista educativo sino laboral. Uno de los principios fundamentales en los que se inspira el actual sistema educativo, regulado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, es que el alumnado reciba una adecuada orientación tanto académica como profesional, que le permita proseguir de manera óptima sus estudios y/o incorporarse al mercado laboral (López, 2011).

La actual situación laboral, en la que existe mayor demanda que oferta, genera tasas de desempleo altas en términos generales, y en particular una tasa de desempleo juvenil elevadísima. Con una tasa de desempleo en el primer trimestre de 2020 de jóvenes menores de 25 años del 32,99% de los cuales, correspondiendo a hombres 32,62% y a mujeres el 33,47% (INE, 2020). Hay que tener en cuenta que los efectos provocados por la COVID-19 no tienen especial incidencia en estos datos ya que no fue hasta el 14 de marzo de 2020 cuando se declaró el estado de alarma por la pandemia sanitaria. El sector de las actividades físicas y el deporte no es ajeno a esta situación que parece ser endémica en casi todos los sectores del conocimiento quizás fuera de esta "lista negra" las denominadas tecnológicas tales como, informática (software, hardware), robótica, inteligencia artificial (IA), etc, las demás ramas todas ellas sufren de la problemática de absorber a los estudiantes egresados ya sean de estudios universitarios como de ciclos formativos de formación profesional. El paro afecta de forma dramática especialmente a los jóvenes con títulos superiores, los cuales incluso se ven tentados a falsear datos sobre su titulación para tener más oportunidades de ser contratados en trabajos de poca cualificación (Crespo, 2018).

Diferentes leyes educativas y deportivas en estos últimos años han intentado contribuir a incorporar enseñanzas no universitarias específicas del deporte al sistema educativo, debido a las nuevas y diferentes demandas de la sociedad española (Madrera, Garrido & Esteban, 2015), como es el caso de la incorporación de nuevos ciclos formativos de la familia profesional de actividades físicas y deportivas y la modificación del plan de estudio de los ciclos formativos existentes. Desde el año 2000, los centros formadores de especialistas y profesionales del deporte han estado haciendo un gran esfuerzo en adecuar los planes de estudios a las nuevas necesidades, pudiendo aparecer los siguientes campos profesionales de enseñanza-investigación, gestión-recreación deportiva, entrenamiento deportivo y actividad física para la salud. En la última Ley educativa (LOMCE, 2013) se recogen los requerimientos que el siglo XXI efectúa a la FP, y en el que la tecnología se ha convertido en un factor competitivo y en el que el trabajo tiene cada vez más un contenido cargado de tareas inteligentes que requieren creatividad e innovación, es decir, competencias en innovación (Brunet & Böcker, 2017).

Los factores que más destacan en la elección de los campos profesionales del sector deportivos son el factor vocacional, la estabilidad laboral y el factor de retribución económica (Sánchez & Rebollo, 2000). La alta demanda de matriculados en Formación Profesional en los últimos años, es una muestra de la deriva que ha tomado gran parte del alumnado en España, dejando de lado el bachillerato. Quienes han pasado directamente de la Educación Secundaria Obligatoria al Ciclo Formativo de Grado Medio parecen tener claro que no les merecía la pena intentar cursar bachillerato. Su autoconcepto académico era bajo y daban por supuesto que no tendrían éxito. Aun así hay quien lo había intentado, y al fracasar lo había abandonado recurriendo a la segunda opción, que se trata del ciclo formativo (García-Gómez & Blanco, 2015).

En la sociedad actual existe cada vez una mayor preocupación hacia los sujetos jóvenes en cuanto a su futuro se refiere. De esta forma, en décadas anteriores, llegar a los 18 años ocasionaba una doble perspectiva: por un lado, se situaban aquellos grupos de jóvenes que pretendían seguir su periodo formativo, mientras que el resto se sumergía en el contexto laboral (Martínez-Martínez et al. 2016), en la actualidad esta situación es inimaginable debido al contexto laboral del momento. En el estudio de García-Gómez y Blanco (2015) todos los estudiantes de la muestra encontraron obstáculos en su paso por secundaria, decidieron engancharse a la formación profesional cuando llegó el momento oportuno.

En cuanto a la Formación Profesional y la empleabilidad, desde hace bastante tiempo, en España se han venido realizando por parte de instituciones autonómicas del país un creciente número de estudios e investigaciones sobre el proceso de inserción laboral de los titulados en Formación Profesional del sistema educativo, donde se pone de manifiesto, que el nivel de inserción laboral, por término medio suele ser alto (Pérez & Rahona, 2009). Debemos reflexionar también sobre la alternativa optada por muchos estudiantes y que cada vez va in crescendo como es la formación profesional dual y las posibilidades que ofrece al alumno en su salida laboral, modelo exportado de Alemania, esta denominación de dual hace referencia a los dos lugares donde el alumno va a recibir formación esto es en el centro educativo y la empresa. El sistema dual es una estructura heredada de la Edad Media y el vínculo existente entre maestro y aprendiz.

2. METODOLOGÍA.

2.1. PARTICIPANTES

La muestra está formada por 169 estudiantes de Ciclos Formativos de la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas, concretamente cursaban sus estudios en primer y segundo curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Técnico en Enseñanza y Animación Sociodeportiva y en el Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural, de centros educativos de la provincia de Sevilla.

2.2. INSTRUMENTO

Para la obtención de datos en este trabajo de investigación, se ha requerido el uso de un cuestionario diseñado de manera específica para poder desarrollar este mismo estudio, que consta de seis preguntas. Las preguntas P1 y P2 se han creado para conocer las diferencias que puedan existir en los propósitos laborales y/o académicos relacionadas con el sexo y la edad. La P3 nos indica el nivel de estudios actuales del alumno o alumna, siendo las posibilidades un Ciclo Formativo de Grado Medio o un Ciclo Formativo de Grado Superior. La P4 nos indica si la intención de todos los participantes es seguir formándose a nivel académico, intentar incluirse en el mundo laboral o preparar algún tipo de oposición como alternativa a las dos anteriores. La P5 y P6 van relacionadas con la P4, dependiendo de su respuesta en esta última tendrán que responder una u otra cuestión.

Tabla 1.

Cuestionario de propósitos laborales y académicos para alumnado de FP.

P1 Sexo

- R1.1 Mujer
- R1.2 Hombre

P2 Edad

- R2.1 16/18
- R2.2 19/21
- R2.3 22/24
- R2.4 25/30

P3 ¿Qué ciclo formativo estás cursando?

- R3.1 Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva
- R3.2 Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural.

P4 Cuándo finalices tus estudios actuales ¿Cuál es tu Intención?

- R4.1 Seguir estudiando
 - R4.2 Trabajar
 - R4.3 Ambas
-

P5 Si tu respuesta anterior ha sido seguir estudiando o ambas, responde:

- R5.1 Grado Universitario**
- R5.2 Ciclo Formativo**
- R5.3 Oposiciones**

P6 Si tu respuesta anterior ha sido trabajar o ambas, responde:

- R6.1 Sector Deportivo**
 - R6.2 Otros sectores**
-

2.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar se seleccionaron diferentes centros educativos de la provincia de Sevilla donde se imparten los ciclos formativos de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva y Técnico en Conducción de Actividades en el Medio Natural. Se diseñó un cuestionario sobre propósitos laborales y académicos de los estudiantes tras la finalización de sus estudios en formación profesional. El cuestionario fue entregado a profesores del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral (FOL), para que se lo enviaran a sus alumnos tras la explicación de dicho contenido a través de la aplicación Google Docs. De esta manera, la obtención de los datos es infinitamente más rápida que en el caso de las encuestas presenciales, puesto que los cuestionarios on-line graban automáticamente la información que introducen los encuestados. Además, en el caso de grandes muestras, permiten una mejor gestión (Lorca, Carrera & Casanovas, 2016). La disponibilidad temporal para la realización del cuestionario on-line es mayor a la de los cuestionarios presenciales, favoreciendo de esta manera la participación voluntaria del alumnado.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un análisis descriptivo calculando el porcentaje de estudiantes que seleccionan cada opción posible en el cuestionario, con el objetivo de realizar una comparativa entre los propósitos que desean tras la finalización de los estudios oficiales de formación profesional. Con las respuestas ofrecidas también se evaluó la diferencia entre estudiantes de ciclo formativo de grado superior y ciclo formativo de grado medio. El análisis de datos se llevó a cabo con el soporte estadístico informático SPSS en su versión 25.

3. RESULTADOS.

Se destaca de una manera clara, que más de las tres cuartas partes del alumnado participante en la encuesta, son jóvenes del sexo masculino, reflejo de la alta afluencia del sector masculino en los ciclos formativos de actividades físicas y deportivas.

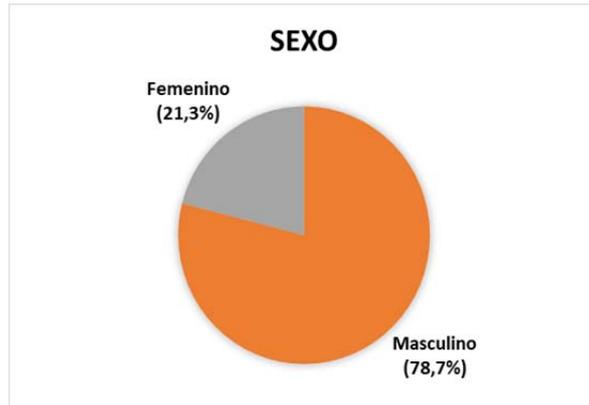


Figura 1. Sexo de los participantes.

En cuanto a los rangos de edad los participantes, los encuestados de 16 a 18 años representaban 44 estudiantes (26%), los participante con edades comprendidas entre los 19-21 años eran la franja de edad más representación, con 104 estudiantes (61.5%), de 22-24 años, 16 (9.5%) y por último de 25-30 años 5 (3%).

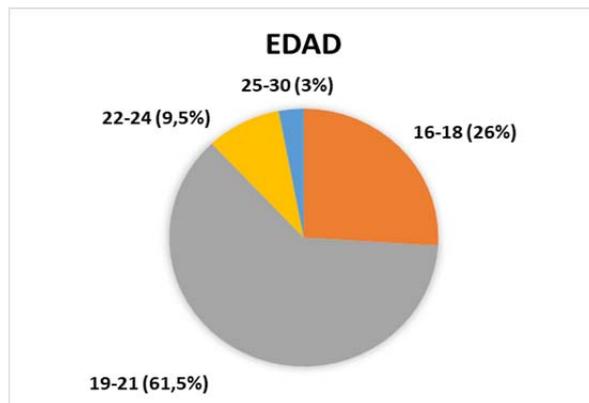


Figura 2. Intervalos de edad de los participantes.

Del total de los participantes en el estudio, 103 pertenecen al ciclo formativo de grado superior de Técnico en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TSEAS) (60.9%) y 66 pertenecen al ciclo formativo de grado medio de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (TECO) (39.1%).

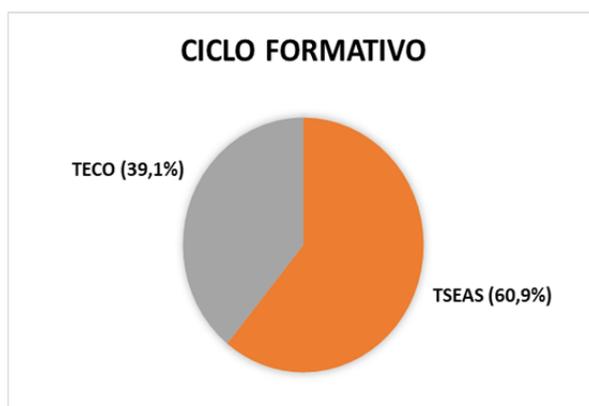


Figura 3. Ciclo formativo que cursan los participantes.

Tras el análisis de los datos se observa que el 7,1% de los participantes tienen intención de trabajar, unos datos muy bajos entendiendo que el sentido originario de la formación profesional en España es la formación destinada a puestos de trabajos específicos dentro de la función de técnicos. El 39,1% escoge la opción de seguir estudiando y el 53,8% elige la opción de trabajar y seguir estudiando. Por lo que el 92,9 % de los participantes escoge entre sus opciones seguir estudiando.

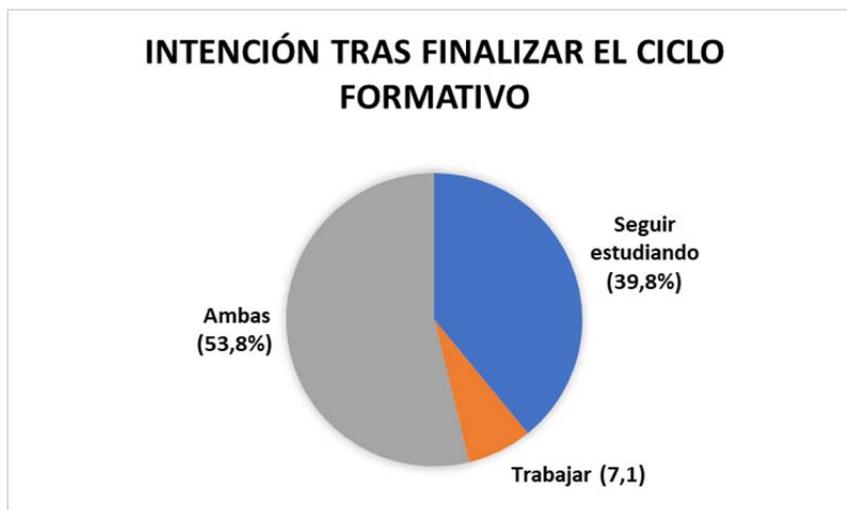


Figura 4. Intención del alumnado tras finalizar su ciclo formativo.

Diferenciando la intención del alumnado de TSEAS y TECO tras finalizar sus estudios en ciclo formativo, se muestran los siguientes resultados:

Tabla 2.

Intención del alumnado por ciclo formativo tras finalizar sus estudios.

Intención del alumnado por ciclo formativo:

Ambas (intención tras finalizar de trabajar y seguir estudiando)

TSEAS. 32,78%
TECO. 21,01%

Trabajar

TSEAS. 4,32%
TECO. 2,7%

Seguir estudiando

TSEAS. 24,25%
TECO. 15,54%

El desglose de datos es el siguiente:

De la totalidad de participantes que deciden seguir estudiando, o estudiar y trabajar, las opciones de continuación de estudios que han elegido son las siguientes; un grado universitario el 55,8%, otro ciclo formativo el 38,5%, y por las oposiciones se decanta un 5,7%. Cabe destacar el bajo número de participantes que se decanta por estudiar una oposición respecto a las otras opciones dadas.

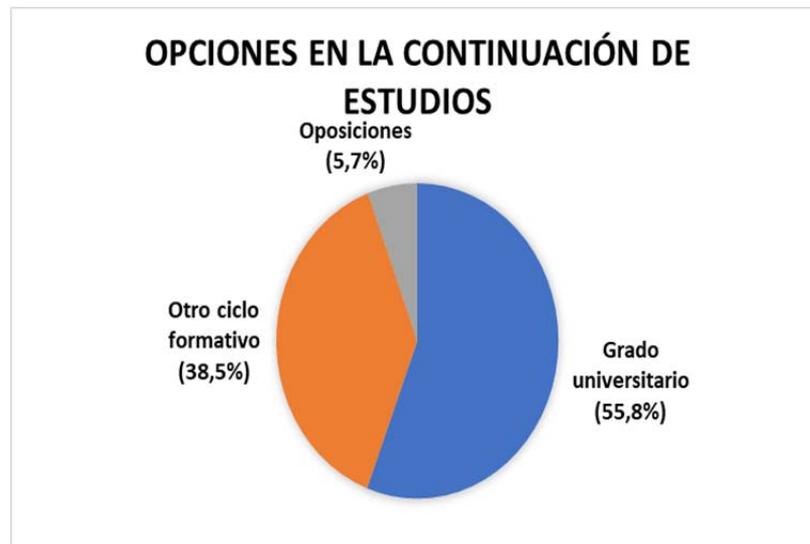


Figura 5. Opciones en la continuación de estudios.

El 60,9% de los participantes escoge entre sus opciones trabajar o seguir estudiando y trabajar, el desglose es el siguiente:

Trabajar en el sector deportivo lo elige el 87,7% de los participantes y el 12,3% elige la opción de trabajar en otros sectores. La vocación laboral que demuestran en una mayoría muy alta, es en el mismo sector para el que se les está formando, el sector profesional de las actividades físicas y deportivas.

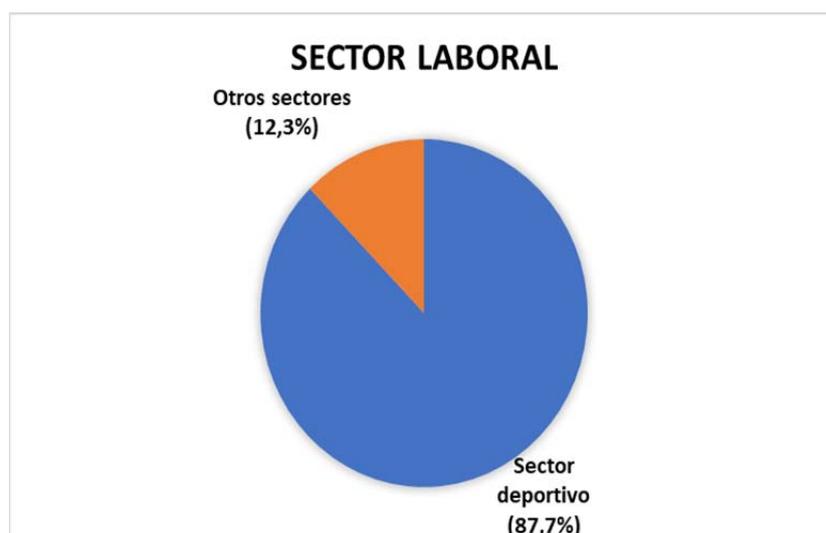


Figura 6. Sector laboral en el que desean trabajar los participantes.

4. CONCLUSIONES.

Observando los resultados que hemos obtenido, vemos claramente que la orientación de los ciclos formativos de la familia profesional de actividades físicas y deportivas por parte de su alumnado, no presenta con claridad un propósito laboral. En su mayoría las vistas futuras se sitúan en el propósito de continuar sus estudios en alternancia con un trabajo. Entre aquellos que muestran su intención directa de trabajar tras la finalización de sus estudios de formación profesional o aquellos que la seleccionan junto a la continuación de otros estudios, hay una orientación mayoritaria que nos demuestra que el alumnado de los ciclos formativos de actividades físicas y deportivas tras la finalización de sus estudios, quiere trabajar en el sector deportivo.

Es necesario hacer una reflexión de la deriva en los ciclos formativos en la actualidad. La orientación laboral de la formación profesional en actividades físicas y deportivas se presenta de manera dudosa como pretensión por parte del alumnado, mostrándose en un punto de fortaleza la continuación de estudios tras la obtención del título oficial del ciclo formativo. Una muestra del canal de paso que supone la formación profesional como acceso a los estudios universitarios.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Brunet, I., & Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, 18, 89-108.

Crespo, J.L. (2018). La educación para el trabajo en la actualidad. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

García-Gómez, S., & Blanco, N. (2015). Los Ciclos Formativos de Grado Medio: una opción para salir del laberinto personal y académico. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 301-320.

Instituto Nacional de Estadística (28 de junio, 2020). Tasas de paro según grupos de edad y niveles de educación. Recuperado de https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925463174&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888

López, J. (2011). La actividad física y el deporte en el sistema educativo: "las enseñanzas deportivas". *Revista digital de Educación Física EmásF*, 2(8), 11-23.

Lorca, S., Carrera, X., & Casanovas, M. (2016). Análisis de herramientas gratuitas para el diseño de cuestionarios on-line. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 91-104.

Madrera, E., Garrido, A., & Esteban, L. (2015). La formación de profesionales de las actividades físico-deportivas en la enseñanza no-universitaria. *Retos*, 27, 152-158.

Maquillón- Sánchez, J.J., & Hernández-Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14(1), 81-100.

Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., Castro- Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., Hinojo-Lucena, M.A. & Espejo-Garcés, T. (2016). La elección de estudio superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18.

Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D. & Vila, J. (2017). Con "d" de "dual": investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educar*, 53(2), 285-307.

Merino-Pareja, R., Martínez-García, J. S. y Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers*, 105(2), 259-277.

Pérez, M.C., & Rahona, M. (2009). La calidad de Formación Profesional y sus implicaciones para el mercado de trabajo. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 2, 71-102.

Sánchez, A., & Rebollo, S. (2000). Situación del mercado laboral actual en el ámbito de la Actividad Física y Deportiva. *Eur. J. Hum. Mov.*, 6, 141-154.

Fecha de recepción: 1/11/2020
Fecha de aceptación: 22/11/2020



Revista Digital de Educación Física

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

ÍDOLOS FEMENINOS Y MASCULINOS DEL DEPORTE PARA EL ALUMNADO DE SEXTO CURSO (12 AÑOS) EN UN CENTRO EDUCATIVO DE LUCENA (CÓRDOBA, ESPAÑA)

Víctor Pablo Pardo Arquero

Maestro de Educación Primaria. Licenciado en Bioquímica. Doctor en Salud
Docente Junta de Andalucía. Investigación Salud. España

Email: victorppa@hotmail.es

https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pablo_Arquero

<https://orcid.org/0000-0002-3882-4254>

RESUMEN

Las desigualdades por cuestiones de género presentes en la sociedad aparecen también en el deporte, siendo incluso notable la presencia inferior en los medios de comunicación de deportistas femeninas a la que acaparan los deportistas masculinos. La carencia de modelos y referentes femeninos en el deporte por cuestiones sociales, políticas y económicas contribuyen a perpetuar esta situación. Se pretende determinar la incidencia de la fama de los deportistas atendiendo al género en el alumnado de sexto curso de Educación Primaria (12 años) de un colegio público de Lucena (Córdoba, España), y para ello se les pasó un cuestionario. Los niños parecen conocer mayor número de deportistas de diferentes disciplinas que las niñas. Además, fueron señaladas pocas deportistas femeninas (menos del 1%), sin apenas variación entre las indicadas por niños o niñas. No obstante, cada vez más mujeres deportistas van cosechando éxitos en el deporte y ganando presencia en los medios de comunicación. Por ello, las Administraciones son las responsables de dotar de suficientes recursos humanos, formativos y económicos para compensar discriminaciones.

PALABRAS CLAVE:

Salud; Feminismo; Coeducación; Consumo; Estereotipos; Ídolos; Diversidad.

INTRODUCCIÓN.

La Salud de las personas viene condicionada por la actividad física. El deporte incide positivamente sobre la salud; además en los niños y las niñas se practica en las clases de Educación Física y en los recreos; fomenta la solidaridad entre los deportistas, más evidente en deportes de equipo; incide sobre la práctica y el comportamientos de los ciudadanos, especialmente en los más jóvenes, donde se imitan gestos y comportamientos de sus ídolos o se adquieren preferencias de formas de peinar o vestir; y en los últimos años cada vez mueve un mercado más amplio de apuestas deportivas, con numerosas páginas publicitadas en los medios de comunicación. Por estos motivos, el deporte actualmente se ha convertido en un sector económico, ideológico y sociocultural altamente influyente (Ambroa de Frutos, 2016; Pedersen, 2013; Moragas, 2011; Castañon, 2004).

No obstante, son pocos los que practican deporte, descendiendo la práctica con la edad. García-Ferrando y Llopis-Goig (2011) indican que en su tiempo libre realiza actividad física el 30% de la población en nuestro país. Actualmente el deporte preferido es el fútbol, principalmente para los varones (Pardo-Arquero, 2019 y 2014; Rodríguez, García y Valverde, 2011). Además, las mujeres practican menos deporte, quizás porque disponen de menos tiempo de ocio que los hombres (Pardo-Arquero, 2018 y 2014; Ambroa de Frutos, 2016), o porque durante mucho tiempo el deporte femenino ha carecido de interés social. Incluso cuando las leyes han reducido la discriminación por motivos de sexo (ONU, 1948; Constitución Española, 1978; Ley del Deporte Andaluz, 1998), se les ha asignado un rol, y generalmente, con escaso apoyo y respaldo económico, mediático, social o político. Y fruto de ello, encontramos también un bajo índice de presencia y visibilización en cargos de responsabilidad en las esferas de alto nivel del mundo del deporte (Pardo-Arquero, 2017; Alfaro et al, 2013; Selva et al, 2013; Vázquez, 2002). Por tanto, si el deporte y la actividad física generan grandes beneficios para la salud humana, la exclusión de las mujeres en muchos sectores del ámbito deportivo, junto con la escasez de referentes femeninos a seguir por las más jóvenes, entre otros, van en detrimento de la salud de la mujer (Pardo-Arquero, 2017).

Por otro lado, durante mucho tiempo se ha asociado cada sexo con unas determinadas prácticas deportivas, incluso respaldado con estudios científicos y principios biológicos. La fisiología diferente es evidente en los cromosomas sexuales, en el desarrollo y en la maduración de cada sexo, y por ello también en el rendimiento físico y metabolismo celular muscular. Por tanto, el morfotipo femenino se ha vinculado tradicionalmente con flexibilidad, expresividad, gracia y ritmo; mientras que el morfotipo masculino se ha vinculado tradicionalmente con la fuerza, la potencia, la resistencia y la velocidad. Actualmente encontramos que las diferencias pueden llegar a ser mayor entre dos individuos del mismo género, que las presentes al comparar dos individuos de diferente género. Asimismo, si consideramos factores psicosociológicos, la escasez de modelos e ídolos femeninos, la poca dedicación de los medios a las mujeres deportistas, o la falta de suficientes apoyos y recursos al deporte femenino, puede parecer que las diferencias entre sexos son mayores (Pardo-Arquero, 2019; Guillén del Castillo y Linares Girela, 2002; León-París, 2000).

Surgen los movimientos feministas a mediados del siglo XIX como una reivindicación organizada y colectiva, entendiendo el feminismo como la lucha para conseguir la igualdad de derechos jurídicos, políticos y económicos entre hombres y mujeres. El inicio de la primera guerra mundial conlleva, en la mayoría de los países europeos y Estados Unidos, la incorporación de la mujer a los puestos que los hombres habían dejado al ir al frente, aunque en peores condiciones laborales que los varones, siendo poco después de terminada la guerra cuando se les empieza a reconocer a las mujeres el derecho al sufragio. Socioeconómicamente la situación de la mujer se ve mermada por el rol asignado en el hogar y en el trabajo, situación contra la que se sigue luchando. Además, cada vez encontramos más que el apoyo al feminismo por unos partidos políticos en sus programas, en muchos casos, conlleva al desprestigio por otros partidos políticos (Donoso-Vázquez, 2014; Gamba, 2008).

Además, los medios de comunicación juegan un papel fundamental. Cuando en el siglo XIX los deportes comienzan a incluirse en los medios de comunicación (periódicos), empieza un seguimiento importante por los lectores de clase media, con la consiguiente inclusión de publicidad en esos espacios (Billings, 2010). Asimismo, a finales de ese siglo los medios de comunicación comienzan a incorporar reporteros y locutores de prestigio deportivo para atraer lectores, oyentes y espectadores (Paniagua, 2003). Además, las demandas del consumidor han generado un mercado de medios de comunicación deportivo especializado, generando desde espacios y programas propios, periódicos, cadenas televisivas o webs deportivas, hasta registros de información (*cookies*) de las búsquedas en internet por los dispositivos, que diseñan un perfil personalizado de los intereses deportivos para cada tipo de usuario a fin de ofrecer publicidad específica además de noticias o eventos (Pardo-Arquero, 2020; Giulianotti, 2015; Billings, 2010).

La necesidad de visibilizar a mujeres como modelos, referentes e ídolos para las nuevas generaciones es uno de los objetivos de la coeducación, de ahí que en cursos anteriores se hubieran realizado actividades en el centro educativo de esta índole (Laguna-Luque y Pardo-Arquero, 2018; Pardo-Arquero, 2018 y 2019). El fin del presente estudio es establecer la discriminación de género presente en el deporte analizando la fama de deportistas femeninas y masculinos que se desprende del conocimiento que posee el alumnado de sexto curso de Educación Primaria (12 años) de un colegio público (CEIP Antonio Machado de Lucena, Córdoba).

1. METODOLOGÍA.

1.1. MUESTRA.

El presente estudio fue llevado a cabo con dos grupos-clase de alumnos y alumnas del Centro de Educación Infantil y Primaria Antonio Machado de Lucena (Córdoba, España). En este estudio han colaborado de forma voluntaria 43 alumnos del colegio (20 niñas y 23 niños). Lucena es un municipio agrícola (principalmente olivo) e industrial (principalmente muebles de madera) al sur de la provincia de Córdoba (España), siendo un gran núcleo rural con una población en crecimiento (unos 42.500 habitantes, con pocas más mujeres que hombres – INE, 2019).

1.2. PRUEBA.

Pretendemos conocer el número de deportistas que el alumnado es capaz de citar por escrito durante una sesión, para lo que se informó a la dirección, claustro y consejo escolar del centro, que autorizaron la realización del estudio. Además se solicitó la participación voluntaria del alumnado, habiendo colaborado 43 alumnos (20 niñas y 23 niños).

Se estableció una prueba no estandarizada para un estudio cuantitativo, que pretendía recoger el conocimiento de deportistas de élite masculinos y femeninos capaces de anotar durante una sesión (aproximadamente 40 minutos). Para ello se les pidió escribiesen en un folio el curso y nombre (al que se le asignó un código numérico de identificación del orden de lista), así como el nombre de los deportistas que conociesen y la disciplina deportiva que practicasen. A un grupo-aula se le asignó una centena seguida del número de lista del alumnado, y al otro grupo-aula se le asignó la segunda centena seguida del número de lista del alumnado, lo cual facilitó el proceso estadístico.

1.3. INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN DE DATOS.

Se han incluido nombres de deportistas sin indicación de disciplina deportiva (futbolistas: 208, 224; futbolistas y atleta: 215) o por continuidad en la lista de la anterior disciplina (213), y cuando se han usado las comillas (") como forma abreviada de fútbol sin corresponder a la disciplina anterior (211). Además se han incluido nombres asignados a deportes con falta de ortografía, error de transcripción fonética, o que no estuvieran exactamente bien escritos, siempre que se hayan podido interpretar o corregir por Google, como por ejemplo Jalmiton (101) en fórmula uno (interpretado como Lewis Hamilton), o Mikael Yoldan (208) o Mikel Jordan (212) en baloncesto (interpretado como Michael Jeffrey Jordan), Mireia del Monte (218, 226) en natación (interpretada como Mireia Belmonte). Se han incluido además deportistas aunque no quedase clara su disciplina deportiva o estuviese incorrecta, como por ejemplo Fernando Alonso señalado como corredor (119) o motorista (202).

No se han incluido nombres de deportistas asignados a un deporte no reconocidos en Google, ni proponiendo alguna corrección, como por ejemplo Salomi Koker en tiro con arco (113).

2. RESULTADOS.

Se han señalado deportistas para un total de 14 disciplinas (deportistas en 10 disciplinas por las niñas y deportistas en 13 disciplinas por los niños), siendo 11 las deportistas femeninas indicadas (menos del 1% del total de deportistas) y 1168 los deportistas masculinos indicados (Tabla 1). Además, 6 niños anotaron el nombre y disciplina de más de 50 deportistas, y ninguno de ellos fue una deportista femenina. Las niñas han indicado conocer 242 deportistas (20,5%) y los niños han nombrado 937 deportistas (79,5%), siendo en ambos casos principalmente futbolistas masculinos (77,5%). Las deportistas han sido asociadas a deportes como natación, bádminton o gimnasia, principalmente; mientras que los deportistas masculinos se asocian con deportes como el fútbol, baloncesto, formula 1 o tenis, principalmente.

Las 11 deportistas femeninas fueron anotadas por 5 alumnos (un alumno escribió 5, un alumno y alumna indicaron 2, y otra alumna y alumno indicaron una).

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje de deportistas indicados por el alumnado estratificado por disciplina y género.

DEPORTE	Deportistas femeninas indicadas				Deportistas masculinos indicados			
	Por Niñas N=20		Por Niños N=23		Por Niñas N=20		Por Niños N=23	
		%		%		%		%
Artes Marciales	0	0	0	0	0	0	3	0,25
Atletismo	0	0	0	0	0	0	5	0,42
Bádminton	0	0	3	0,25	0	0	0	0
Baloncesto	0	0	1	0,08	7	0,59	71	6,02
Balonmano	0	0	0	0	0	0	1	0,08
Ciclismo	0	0	0	0	4	0,34	10	0,85
Fórmula 1	0	0	0	0	5	0,42	36	3,05
Fútbol	0	0	0	0	199	16,87	717	60,81
Gimnasia	1	0,08	1	0,08	3	0,25	0	0
Lucha	0	0	0	0	1	0,08	24	2,04
Motociclismo	0	0	1	0,08	6	0,51	26	2,2
Natación	4	0,34	0	0	0	0	0	0
Rally	0	0	0	0	2	0,17	6	0,51
Tenis	0	0	0	0	10	0,85	32	2,71
Total	5	0,42	6	0,51	237	20,1	931	78,97

3. DISCUSIÓN.

El espectáculo deportivo sigue teniendo su destinatario predominante en los hombres más que en las mujeres, fruto de ello es que en nuestro caso los deportistas conocidos por los niños cuadruplica a los deportistas conocidos por las niñas, además de parecer más atractivas las disciplinas deportivas a los niños que a las niñas (de las 14 disciplinas deportivas en las que conocen deportistas, 10 fueron indicadas por las niñas y 13 por los niños). Lo que hace suponer un menor interés de la sociedad hacia el deporte femenino que al masculino (Selva et al, 2013; López-Albalá, 2016; Pardo-Arquero, 2018).

Asimismo, el alumnado (en este caso han sido todo varones) que parece tener más interés por el deporte, y por tanto indica más cantidad de deportistas y deportes, parece no tener interés hacia del deporte femenino, ya que no ha nombrado ninguna mujer deportista.

El número de deportistas femeninas ha sido similar en niños y en niñas, aunque han sido muy pocas comparado con los deportistas masculinos que se indican. Además, las deportistas femeninas indicadas han sido muy inferiores a las conocidas por las clases que elaboraron el trabajo con deportistas femeninas, tanto previamente como con posterioridad a la actividad (Pardo-Arquero, 2018).

No obstante, cada vez más mujeres deportistas van siendo reconocidas en la sociedad, cosechando éxitos en el deporte y ganando presencia en los medios de comunicación. Y todavía existe una identificación de la mujer y del hombre con determinadas prácticas deportivas (Latorre-Román et al, 2007). Tal vez por eso, en nuestro estudio, hayan predominado más deportistas masculinos en unas disciplinas (fútbol, baloncesto, formula 1 o tenis) y femeninas en otras (natación, bádminton o gimnasia).

Además, el fútbol ocupa un lugar preferente, ya que parece ser el deporte más conocido tanto por niñas como por niños, probablemente por su presencia mediática (Pardo-Arquero, 2014, 2016 y 2019). En este sentido, el deporte se ha convertido en una necesidad social para relacionarse, acaparando el tiempo de ocio de las personas (más como espectadores que como participantes), y además internet es capaz de detectar los intereses de los consumidores para facilitarles más información de lo que les gusta. Este último aspecto nos hace reflexionar sobre la necesidad de incidir en la educación como consumidores, proporcionando al alumnado herramientas que les permitan ser críticos ante la publicidad y el sesgo informativo.

Por tanto, si los modelos e ídolos tienen mayor influencia cuando más pequeños somos (Pardo-Arquero, 2016; Abalde-Amoedo y Pino-Juste, 2015; Gómez-Cardoso et al., 2013; Méndez-Giménez et al, 2008), y el interés hacia el deporte viene condicionado por modelos masculinos para los niños, y en las niñas está condicionado por modelos femeninos (Snyder y Spreitzer, 1973; Giuliano et al, 2007; Pardo-Arquero, 2014 y 2018), desde los centros educativos debemos coeducar, procurado modelos e ídolos del sexo menos representado en aquellos deportes que suelen estar más feminizados o masculinizados, así como mostrar un entendimiento lúdico entre los sexos, promoviendo la cooperación y el trabajo en equipo entre mujeres y hombres (Pardo-Arquero, 2018 y 2019; Guerrero-Salazar, 2012).

Asimismo, quizás el principal error que cometemos con querer atender a la diversidad, es intentar crear adaptaciones para la singularidad reduciendo las exigencias. Por ejemplo, considero un error en los cuerpos de seguridad crear un doble baremo en las pruebas de fuerza, resistencia y velocidad para facilitar la presencia femenina. Y aunque es un primer paso para tener modelos y referentes femeninos, tal vez habría que incluir otras pruebas como flexibilidad, agilidad, habilidades sociales o empatía, que son igualmente esenciales para el desempeño de esos puestos. Para ello, las pruebas no deben ser decididas y diseñadas exclusivamente por hombres y con parámetros masculinos, de tal manera que al no centrarnos sólo en lo físico, será más fácil la inclusión no sólo de mujeres, sino también a cualquier miembro de otros colectivos, como el LGBTQIA (Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales, Queer o identidad de género no incluida en la dicotomía hombre y mujer, Intersexuales y Asexuales). En este sentido, la igualdad de género supone generar cambios sociales, culturales, organizativos y personales, por lo que se hace necesario un respaldo con recursos humanos, formativos, materiales y económicos. Y aunque la base está en la Educación, dónde aparece como eje transversal, las administraciones y políticos deben favorecer y fomentar la coeducación en todos los ámbitos de la sociedad. Además, una transformación en la comunidad educativa supone trabajar con todas las personas que la forman (Pardo-Arquero, 2019; Soler-Campo, 2011).

4. CONCLUSIONES.

La discriminación de género está presente en la escasa visibilización de las mujeres en espacios y tiempos deportivos de los medios de comunicación, suponiendo la carencia de modelos femeninos una dificultad para animar a la práctica de las jóvenes. Los deportes parecen ir destinados principalmente a los varones, siendo ellos quienes más disciplinas y deportistas conocen, además de tener menor interés hacia el deporte femenino.

Las actividades coeducativas llevadas en el centro educativo con anterioridad parecen haber tenido incidencia a la hora de señalar deportistas femeninas, si bien su repercusión ha sido baja, lo que nos sugiere la necesidad de continuar con propuestas didácticas relacionadas con la visibilización de mujeres. Por tanto, los docentes debemos facilitar modelos e ídolos del sexo menos representado en aquellos deportes que aparecen como feminizados o masculinizados, además de fomentar la cooperación y el trabajo colaborativo con independencia del género.

Asimismo, desde la educación como consumidores, se deben facilitar herramientas al alumnado que permitan adoptar una actitud crítica ante la información que reciben desde los medios de comunicación.

Finalmente, señalar que el éxito de la Coeducación conlleva la necesidad de un respaldo por las Administraciones de recursos humanos, materiales y económicos, así como la implicación de toda la sociedad o comunidad educativa, todo ello acompañado de una programación y planificación a largo plazo (mejor que actividades puntuales) que contribuyan a generar aprendizajes consolidados durante más tiempo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

(Incluir los nombres completos en la bibliografía es un paso más hacia visibilizar los apellidos de muchas investigadoras y evitar no acaben interpretándose como masculinos)

ABALDE-AMOEDO, Natalia & PINO-JUSTE, Margarita (2015). Influencia del entorno familiar y escolar en la práctica de actividad física. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Vol. Extr., núm. 05, 112-116. Recuperado de <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.05.363>

ALFARO, Elida; VÁZQUEZ, Benilde; GALLARDO, Jana María. & LILIAN, Silvia (2013): Mujeres en puestos de responsabilidad dentro de las organizaciones públicas deportivas de la Comunidad de Madrid. *Agora para la educación física y el deporte*, 15 (1), 40-53. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Mujeres-en-puestos-de-responsabilidad-dentro-de-las-Alfaro-G%C3%B3mez/30b83c53d6bcb6aade418f2ea8cf19c29c60c0b1>

AMBROA DE FRUTOS, Gonzalo (2016). Impacto del sedentarismo sobre la práctica de actividad física y la salud. Análisis de la situación en España. *Revista Española de*

Educación Física y Deportes, 412, 33-44. Recuperado de www.reefd.es/index.php/reefd/article/download/173/165

BILLINGS, Andrew C (2010). *La comunicación en el deporte*. Ed UOC-Aresta. Barcelona.

CASTAÑÓN, Jesús (2004). El lenguaje deportivo como generador de expresiones para otras áreas informativas. *Idioma y deporte*, 47.

Constitución Española (1978).

DONOSO-VÁZQUEZ, Trinidad (Coord.) (2014). *Violencias de Género 2.0*. Kit-book. Barcelona.

GAMBA, Susana (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Ed Biblos. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/de3d6e5ea68e124.pdf>

GARCÍA-FERRANDO, Manuel y LLOPIS-GOIG, Ramón (2011). *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. Ideal democrático y bienestar personal*. CSD. Madrid. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ideal-democratico-y-bienestar-personal-los-habitos-deportivos-en-espana-2010/deporte-sociedad/14749>

GIULIANO, Traci A.; TURNER, Kelly L.; LUNDQUIST, James C. & KNIGHT, Jennifer L. (2007). Gender and the selection of public athletic role models. *Journal of Sport Behavior*, 30 (2), 161-198. Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1G1-164221411/gender-and-the-selection-of-public-athletic-role-models>

GIULIANOTTI, Richard (2015). *Routledge Handbook of the Sociology of Sport*. Routledge. London.

GÓMEZ-CARDOSO, Ángel Luis; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, Olga Lidia; PARRA-MORALES, Jennifer Lorena; GALLARDOMARÍN, Barny Moisés & GÓMEZ-NÚÑEZ, Elizabeth (2013). Educación Física, pedagogía y familia. Una triada indisoluble. *EFDeportes.com*, 177. Recuperado de <https://efdeportes.com/efd177/educacion-fisica-pedagogia-y-familia.htm>

GUERRERO-SALAZAR, Susana (2012). *Guía para un uso igualitario y no sexista del lenguaje y de la imagen en la universidad de Jaén*. Jaén, España. Universidad de Jaén.

GUILLÉN DEL CASTILLO, M. & LINARES GIRELA, D. (Coord.) (2002): *Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento Humano*. Ed. Panamericana. Madrid.

INE - Instituto Nacional de Estadística (2019). Recuperado de <https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=525>

LAGUNA-LUQUE, M^a Carmen & Pardo-Arquero, Víctor Pablo (2018). Visibilizando compositoras en el Tercer Curso de Educación Primaria (8-9 años). *Eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 15. Recuperado de

<http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php/2018/04/11/visibilizando-compositoras-en-tercer-curso-de-educacion-primaria-8-9-anos/>

LATORRE ROMÁN, Pedro Ángel; GONZÁLEZ REDONDO, Miguel Angel; MORENO PADILLA, Alfonso Javier; SIERRA JIMÉNEZ, María Dolores; CARMONA DEL JESÚS, Francisco Javier; MOLINA GÓMEZ, Dolores et al (2007). *Mujer, deporte y medios de comunicación. Lecturas: Educación física y deportes*, 106, 1514-3465. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd106/mujer-deporte-y-medios-de-comunicacion.htm>

LEÓN-PARÍS, Carmen (2000): Influencia del sexo en la práctica deportiva. *Biología de la mujer. Arbor*, CLXV, 650, 249-263. Recuperado de <https://studylib.es/doc/7518436/influencia-del-sexo-en-la-pr%C3%A1ctica-deportiva.-biolog%C3%ADa-de...>

Ley del Deporte Andaluz. Ley 6/1998, de 14 de diciembre.

LÓPEZ-ALBALÁ, Elena (2016): Mujeres deportistas españolas: estereotipos de género en los medios de comunicación. *SOCIOLOGIADOS. Revista de Investigación Social*. 1 (2), 87-110. Recuperado de <https://revistes.ua.es/socdos/article/view/2016-v1-n2-mujeres-deportistas-espanolas-estereotipos-de-genero-en-los-medios-de-comunicacion>

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, Antonio; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier & GONZÁLEZ-GÓNZALEZ, Carmen (2008): El deportista de élite: influencias positivas y negativas en la población infantil y adolescente. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 28, 6-16. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/236230985> El deportista de elite influencias positivas y negativas en la poblacion infantil y adolescente

MORAGAS, Miquel (2011). La comunicación: disciplina y campo de estudio. La experiencia latina. *Eutopías. Revista de interculturalidad, comunicación y estudios europeos*, 1, 7-21 Recuperado de <http://eu-topias.org/la-comunicacion-disciplina-y-campo-de-estudio/>

ONU- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

PANIAGUA, P. (2003). *Información deportiva*. Ed Fragua. Madrid.

PARDO-ARQUERO, Víctor Pablo (2014). *Hábitos de estilos de vida en el alumnado de Segundo Ciclo de Educación Primaria (8-10 años) en España*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.

PARDO-ARQUERO, Víctor Pablo (2016): Percepción de la actividad físico-deportiva extraescolar del alumnado de segundo ciclo de educación primaria (8-10 años) y en sus padres y madres. *EmásF: revista digital de educación física*, 42, 49-65. Recuperado de <https://revistaemasf.blogspot.com/2016/09/percepcion-de-la-actividad-fisico.html>

PARDO-ARQUERO, Víctor Pablo (2017): Diagnostico de la percepción del alumnado (3-12 años) de un centro educativo de Lucena (Córdoba, España) sobre la

participación de la familia en las tareas del hogar. *Eco. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 14, 80-101. Recuperado de <http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php/sumario-revista-eco-no-14/>

PARDO-ARQUERO, Víctor Pablo (2018). Visibilizando deportistas femeninas en Cuarto Curso de Educación Primaria (9-10 años). *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 52, 65-78. Recuperado de <https://revistaemasf.blogspot.com/2018/04/visibilizando-deportistas-femeninas-en.html>

PARDO-ARQUERO, Víctor Pablo (2019). Percepción por los docentes de estereotipos de género a través de la imagen. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 24. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/930/754>

PARDO-ARQUERO, Víctor Pablo (2020): Unas Experiencias Emprendedoras. *Eco. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 17. Recuperado de <http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php/2020/04/08/unas-experiencias-emprendedoras/>

PEDERSEN, Paul Marck (2013). *Routledge Handbook of Sport Communication*. Routledge. London.

RODRÍGUEZ, Pedro Luis; GARCÍA, Eliseo y VALVERDE, José (2011). Preferencias deportivas y tiempo de práctica físico-deportiva de los adolescentes escolarizados en la Región de Murcia. *EFDeportes.com*, 153. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd153/preferencias-deportivas-de-los-adolescentes-de-murcia.htm>

SELVA, Clara; PALLARÈS, Susana. & GONZÁLEZ, María Dolores (2013): Una mirada a la conciliación a través de las mujeres deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 2013, 22 (1), 69-76. Recuperado de <https://www.rpd-online.com/article/view/v22-n1-selva-pallares-gonzalez>

SNYDER, Eldon E. & SPREITZER, Elmer A.(1973). Family influence and involvement in sports. *Research Quarterly Exercise Sport*, 44, 249-255. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10671188.1973.10615203>

SOLER-CAMPO, Sandra (2011). La situación de la mujer en el ámbito musical actual como docente, interprete, compositora y directora de orquesta. *Hekademos*, 10. Recuperado de <http://hekademos.com/hekademos/content/view/173/32/>

VÁZQUEZ, Benilde (2002): La mujer en ámbitos competitivos: el ámbito deportivo. *Faisca: revista de altas capacidades*, 9, 56-69. Recuperado de <http://www.a360grados.net/sumario.asp?id=1260>

6. AGRADECIMIENTOS.

Agradecer la colaboración y predisposición favorable de la comunidad educativa del CEIP Antonio Machado, y en especial a su Equipo Directivo y al alumnado participante.

Fecha de recepción: 25/8/2020
Fecha de aceptación: 9/12/2020



Revista Digital de Educación Física

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

RESILIENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SEGÚN EL SEXO, TITULACIÓN Y NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA

Pablo Jerez López

Maestro de Educación Física (Granada, España)
Email: pjerez@correo.ugr.es

RESUMEN

La práctica de actividad física se ha convertido en los últimos años en una herramienta necesaria para mejorar la salud, razón por la que numerosos autores han estudiado los factores que pueden intervenir en su realización. Esta investigación tiene como objetivo el análisis de la resiliencia y su vinculación con aspectos sociodemográficos como sexo, titulación y nivel y tipo de práctica de actividad física. Se trata de un estudio de tipo descriptivo y corte transversal, realizado a una muestra de 571 estudiantes universitarios de la Universidad de Granada, empleando como principal instrumento el test CD-RISC. Los resultados depararon que los valores obtenidos son inferiores a las medias de estudios realizados con profesionales. Además, se ha observado que los varones obtuvieron una media más alta que las mujeres, así como que los estudiantes de Educación Social presentaron puntuaciones menores en Control y Espiritualidad. Por último, se ha observado que los estudiantes que practicaban actividad física diariamente alcanzaron unos valores superiores en todas las categorías, excepto en Espiritualidad.

PALABRAS CLAVE:

Resiliencia; estudiantes universitarios; sexo; titulación; actividad física.

INTRODUCCIÓN.

Muchos son los autores que han analizado el incipiente interés por la práctica de actividad física y el deporte durante los últimos años, así como el enorme beneficio que esta produce en la salud y el bienestar de las personas (García-Laguna et al., 2012; Chacón-Cuberos et al., 2016). Fruto del beneficio de esta práctica, la Organización Mundial de la Salud (2016) recomienda realizar ejercicio físico, al menos, cinco veces en semana (entre 30 y 60 minutos), dados sus provechosos efectos.

En este sentido, son numerosas las evidencias científicas que muestran los enormes beneficios de la práctica de actividad física regular como medio de prevención de enfermedades, y de que un estilo de vida activo genera numerosos beneficios para la salud (González-Serrano et al., 2013).

Asimismo, son muchos los indicios que demuestran que la práctica de actividad física diaria favorece la capacidad de superación, vinculando estrechamente esta con la resiliencia, convirtiéndose, por tanto, en un factor clave para nuestra sociedad actual, un concepto psicológico asociado a la motivación y que no es innata al ser humano (Young, 2014).

Pese a la dificultad para encontrar una definición unánime, se puede entender como la capacidad para afrontar con éxito las experiencias estresantes, evitando trayectorias negativas (Zurita et al., 2017).

Numerosos han sido los autores interesados en acercar este concepto al terreno educativo, muy ligado al rendimiento académico para mejorar el aprendizaje, quedando influenciada por factores familiares, sociales, pedagógicos y por las propias características del sujeto (García et al., 2014). De tal forma, la actividad física queda postulada como una herramienta clave para potenciar las capacidades del ser humano entre ellas la resiliencia; pues según Hall (2011), el deporte es un medio elemental para forjar la resiliencia en jóvenes, permitiéndoles la superación de adversidades propias de la adolescencia en transición a la adultez.

Evidente queda, por tanto, la relación entre ambas variables, quedando plasmada en la consecución de una personalidad positiva, niveles elevados de motivación y confianza (Gutiérrez, 2014; Chacón et al., 2016). En esta línea, investigaciones como las de Ruíz y López (2012) o Young (2014) esclarecen efectos positivos de esta capacidad como la gestión eficaz en situación de estrés, el crecimiento personal, el aumento de la capacidad de logro o el estado de bienestar; ocupando la resiliencia una necesidad imperiosa para afrontar cualquier situación o proceso psicológico que pueda influir negativamente en el rendimiento (Prieto et al., 2014).

Por todo ello, el presente estudio presenta como objetivo analizar la relación entre el nivel de resiliencia y factores sociodemográficos como el sexo, la titulación cursada y su nivel y tipo de actividad física realizada.

1. MÉTODO.

1.1. DISEÑO Y PARTICIPANTES.

Se ha realizado un estudio no experimental, de tipo descriptivo y corte transversal. Para ello, se contó con una representación de 571 estudiantes de distintos grados de la Universidad de Granada, con edades comprendidas entre los 18 y 37 años de edad (\bar{x} = 21,68; DT = 3,13), representando un 27,8% (n = 159) al género masculino y un 72,2% (n = 412) al femenino.

Como criterio a la hora de seleccionar a los participantes de este estudio, se intentó acotar la muestra al terreno educativo, siendo seleccionados grupos del Grado de Educación Primaria, Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Social, aunque aparecen otros integrantes de grado de otras ramas (máster y doctorado).

1.2. INSTRUMENTOS.

Para el presente estudio se escogió el Test Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), propuesto por Connor y Davidson (2003). Este cuestionario está compuesto por 25 ítems, los cuales se valoran mediante una escala de tipo Likert de cinco opciones de respuesta, donde 0 = Nada de acuerdo y 4 = Totalmente de acuerdo. Las puntuaciones varían entre 0 y 100, asociando a mayor puntuación mayor resiliencia. Asimismo, los ítems figuran articulados en cinco categorías: la competencia personal y tenacidad (ítems 10, 11, 12, 16, 17, 23, 24 y 25), la confianza y tolerancia a la adversidad (ítems 6, 7, 14, 15, 18, 19 y 20), la aceptación positiva del cambio (1, 2, 4, 5 y 8), el control (ítems 13, 21 y 22) y la espiritualidad (ítems 3 y 9). La consistencia interna de este instrumento ha sido de α = 0,89.

Asimismo, se ha confeccionado un cuestionario Ad hoc específico se para registrar variables de tipo sociodemográfico como: sexo (hombre o mujer), titulación (Grado de Educación Infantil, Grado de Educación Primaria, Grado de Educación Social y Postgrado), nivel de actividad física (tanto si realiza más de tres horas semanales o no) y tipo de práctica de la misma (no practica, individual sin contacto, individual con contacto, grupal sin contacto y grupal con contacto).

1.3. PROCEDIMIENTO.

Para la realización del presente estudio, se solicitó a los participantes su colaboración para cumplimentar los cuestionarios ya citados. Se invitó a los participantes a la realización de los diversos cuestionarios, facilitando un enlace con el que los alumnos pudieron rellenar los mismos a través de un dispositivo electrónico.

Dicha recogida de datos tuvo lugar durante el horario lectivo, transcurriendo el proceso sin incidencias y con la presencia en todo momento del investigador. Puesto que se trataba de una investigación científica, se aseguró a los participantes que se respetaría el derecho de confidencialidad de la información proporcionada.

1.4. ANÁLISIS DE DATOS.

El análisis estadístico de esta investigación se ha realizado a través del software estadístico IBM SPSS® 22.0. Para el análisis descriptivo básico se utilizaron frecuencias y medias. Por su parte, el estudio de relaciones se realizó a través de una T de Student para variables dicotómicas y mediante ANOVA de un factor para aquellas variables con más de dos categorías.

La consistencia interna de los instrumentos fue constatada mediante el Alpha de Cronbach, cuyo índice de confiabilidad ha sido fijado en el 95,5%.

2. RESULTADOS.

La Tabla 1 muestra una representación de un 27,8% de participación masculina y un 72,2% de femenina. A su vez, revela la distribución de las titulaciones cursadas por la muestra, concretando que el 61,6% de los encuestados cursa el Grado de Educación Primaria, el 13,7% el Grado de Educación Infantil y el 17,3% el Grado de Educación Social, mientras que el 7,4% restante cursa estudios de postgrado.

Por otro lado, deparó que el 60,2% de los participantes realizaba tres o más horas semanales de actividad física, mientras que el 39,8% no practicaba o no alcanzaba dicha cifra. Además, en cuanto al tipo de la misma, los resultados reflejan que el 28,5% no practica, un 32,9% realizaba actividad física de forma individual sin contacto, el 13,3% individual con contacto, el 8,9% grupal sin contacto y el 16,3% grupal con contacto.

Tabla 1.
Descriptivos de la muestra según sexo, titulación cursada y práctica de actividad física.

	Categoría	% (n)
Sexo	Hombre	27,8% (n=159)
	Mujer	72,2% (n=412)
Titulación	Grado en E. Primaria	61,6% (n=352)
	Grado en E. Infantil	13,7% (n=78)
	Grado en E.Social	17,3% (n=99)
	Postgrado	7,4% (n=42)
Actividad Física	Sí	60,2% (n=344)
	No	39,8% (n=227)
Tipo de Actividad Física	No practica	28,5% (n=163)
	Individual sin contacto	32,9% (n=188)
	Individual con contacto	13,3% (n=76)
	Grupal sin contacto	8,9% (n=51)
	Grupal con contacto	16,3% (n=92)

Comenzando con el estudio del nivel de resiliencia, en función del sexo (Tabla 2), los valores de significatividad deparan únicamente diferencias estadísticamente significativas en una de las dimensiones que conforman dicha variable: Tolerancia a la Adversidad ($p = 0,006^*$). De este modo, aparece cómo los varones ($2,93 \pm 0,62$) obtienen una media más elevada que las mujeres ($2,78 \pm 0,56$).

Tabla 2.
Nivel de resiliencia según el sexo de la muestra.

	Sexo	N	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
					F	Sig.	
Resiliencia Total	Hombre	159	3,00	0,57	5,657	0,018	0,109
	Mujer	412	2,92	0,47			
Competencia Personal	Hombre	159	3,14	0,68	8,292	0,004	0,124
	Mujer	412	3,06	0,57			
Tolerancia a la Adversidad	Hombre	159	2,93	0,62	1,538	0,215	0,006*
	Mujer	412	2,78	0,56			
Aceptación Positiva	Hombre	159	3,14	0,62	0,418	0,518	0,480
	Mujer	412	3,10	0,59			
Control	Hombre	159	2,94	0,73	0,627	0,429	0,553
	Mujer	412	2,98	0,69			
Espiritualidad	Hombre	159	2,41	0,93	2,827	0,093	0,697
	Mujer	412	2,38	0,83			

Seguindo con el estudio, analizando su relación en función de la titulación de la misma (Tabla 3), concluyeron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones Control y Espiritualidad ($p = 0,002^*$ y $p = 0,022^*$, respectivamente). De tal modo, los estudiantes de Grado de Educación social obtuvieron una puntuación media más baja para la categoría Control ($2,79 \pm 0,70$) que los de Educación Primaria ($2,97 \pm 0,72$), Educación Infantil ($3,20 \pm 0,60$) y Otras titulaciones ($3,01 \pm 0,57$). Lo mismo sucedió en la dimensión Espiritualidad, arrojando una media inferior Educación Social ($2,15 \pm 0,79$) en comparación con las medias del resto de titulaciones ($2,43 \pm 0,87$; $2,51 \pm 0,86$; $2,38 \pm 0,86$).

Tabla 3.
Nivel de resiliencia según la titulación de la muestra.

	Titulación	N	Media	DT	F	Sig.
Resiliencia Total	E. Primaria	352	2,93	0,53	1,411	0,239
	E. Infantil	78	3,04	0,41		
	E. Social	99	2,91	0,48		
	Otras	42	3,01	0,44		
Competencia personal	E. Primaria	352	3,06	0,63	1,001	0,392
	E. Infantil	78	3,17	0,54		
	E. Social	99	3,07	0,56		
	Otras	42	3,16	0,59		
Tolerancia a la Adversidad	E. Primaria	352	2,79	0,62	1,317	0,268
	E. Infantil	78	2,83	0,47		
	E. Social	99	2,86	0,57		
	Otras	42	2,96	0,49		
Aceptación Positiva	E. Primaria	352	3,08	0,61	1,333	0,263
	E. Infantil	78	3,23	0,51		
	E. Social	99	3,12	0,61		
	Otras	42	3,10	0,62		
Control	E. Primaria	352	2,97	0,72	5,016	0,002*
	E. Infantil	78	3,20	0,60		
	E. Social	99	2,79	0,70		
	Otras	42	3,01	0,57		
Espiritualidad	E. Primaria	352	2,43	0,87	3,246	0,022*
	E. Infantil	78	2,51	0,86		
	E. Social	99	2,15	0,79		
	Otras	42	2,38	0,86		

En la Tabla 4 se muestra el estudio del nivel de resiliencia en función con el nivel de práctica de actividad física de los participantes, el cual arrojó, tal y como revela la significatividad bilateral de la prueba de T para muestras independientes, diferencias estadísticas en torno a la resiliencia total ($p < 0,001^*$), así como para todas sus categorías excepto Espiritualidad ($p < 0,001^*$; $p = 0,003^*$; $p < 0,001^*$; $p = 0,013^*$; $p = 0,734$; respectivamente). En este sentido, los alumnos que practican actividad física de forma asidua consiguieron una puntuación media más elevada que aquellos que no la realizaban ($3,01 \pm 0,50$ vs $2,85 \pm 0,49$).

Siguiendo esa línea, las personas que la realizaban obtuvieron medias más altas en las dimensiones Competencia Personal ($3,16 \pm 0,60$ vs $2,95 \pm 0,60$), Tolerancia a la Adversidad ($2,88 \pm 0,55$ vs $2,73 \pm 0,62$), Aceptación Positiva ($3,18 \pm 0,59$ vs $3,00 \pm 0,60$) y Control ($3,03 \pm 0,69$ vs $2,88 \pm 0,69$) que aquellas que no alcanzaban las tres horas semanales de práctica física.

Tabla 4.
Nivel de resiliencia según la práctica de actividad física.

	AF	N	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
					F	Sig.	
Resiliencia Total	Sí	344	3,01	0,50	0,608	0,436	0,000*
	No	227	2,85	0,49			
Competencia Personal	Sí	344	3,16	0,60	0,019	0,891	0,000*
	No	227	2,95	0,60			
Tolerancia a la Adversidad	Sí	344	2,88	0,55	5,197	0,023	0,003*
	No	227	2,73	0,62			
Aceptación Positiva	Sí	344	3,18	0,59	0,045	0,831	0,000*
	No	227	3,00	0,60			
Control	Sí	344	3,03	0,69	0,000	0,998	0,013*
	No	227	2,88	0,69			
Espiritualidad	Sí	344	2,38	0,89	2,391	0,123	0,734
	No	227	2,40	0,82			

El estudio del nivel de resiliencia concluye con su relación en función del tipo de actividad física (Tabla 5), el cual deparó diferencias estadísticamente significativas en el nivel de resiliencia total de la muestra ($p = 0,007^*$) y en una de sus dimensiones: Competencia Personal ($p = 0,001^*$). Este hecho se debe a que los estudiantes que practican deporte individual con contacto alcanzaron una media de resiliencia total más elevada ($3,07 \pm 0,46$) que los que no practican ($2,83 \pm 0,50$) y que los que practican deporte individual sin contacto ($2,97 \pm 0,48$), grupal sin contacto ($2,95 \pm 0,37$) y grupal con contacto ($2,98 \pm 0,60$).

Asimismo, sucede con la categoría Competencia Personal, para la cual lograron una mayor puntuación media los alumnos que practican deporte individual con contacto ($3,26 \pm 0,51$) en comparación con los que realizan cualquier actividad de las anteriores ($3,13 \pm 0,59$; $3,05 \pm 0,56$; $3,11 \pm 0,68$; respectivamente) y con los que no practican ($2,93 \pm 0,61$).

Tabla 5.
Nivel de resiliencia según el tipo de actividad física.

	Tipo AF	N	Media	DT	F	Sig.
Resiliencia Total	No practica	163	2,83	0,50	3,549	0,007*
	Individual sin contacto	188	2,97	0,48		
	Individual con contacto	76	3,07	0,46		
	Grupal sin contacto	51	2,95	0,37		
	Grupal con contacto	93	2,98	0,60		
Competencia Personal	No practica	163	2,93	0,61	4,629	0,001*
	Individual sin contacto	188	3,13	0,59		
	Individual con contacto	76	3,26	0,51		
	Grupal sin contacto	51	3,05	0,56		
	Grupal con contacto	93	3,11	0,68		
Tolerancia a la Adversidad	No practica	163	2,71	0,63	2,306	0,057
	Individual sin contacto	188	2,84	0,57		
	Individual con contacto	76	2,91	0,52		
	Grupal sin contacto	51	2,89	0,40		
	Grupal con contacto	93	2,85	0,65		
Aceptación Positiva	No practica	163	3,01	0,58	2,242	0,063
	Individual sin contacto	188	3,14	0,59		
	Individual con contacto	76	3,23	0,61		
	Grupal sin contacto	51	3,07	0,52		
	Grupal con contacto	93	3,16	0,66		
Control	No practica	163	2,86	0,72	1,865	0,115
	Individual sin contacto	188	3,06	0,68		
	Individual con contacto	76	3,04	0,69		
	Grupal sin contacto	51	2,94	0,51		
	Grupal con contacto	93	2,96	0,77		
Espiritualidad	No practica	163	2,39	0,83	1,838	0,120
	Individual sin contacto	188	2,27	0,92		
	Individual con contacto	76	2,55	0,87		
	Grupal sin contacto	51	2,45	0,66		
	Grupal con contacto	93	2,47	0,86		

3. DISCUSIÓN.

La presente investigación tiene como objetivo definir el nivel de resiliencia y su vinculación con la práctica de actividad física realizada por los estudiantes universitarios, de forma que se puedan conocer qué alumnos presentan mejores niveles de afinidad hacia el deporte y cuáles afrontan mejor la adversidad hacia la práctica deportiva. Así, entre los estudios similares conviene destacar los de Chacón et al. (2016) y Zurita et al. (2017).

En primer lugar, el estudio sobre la práctica de actividad física reflejó que más de la mitad de los estudiantes practicaban algún tipo de actividad física durante al menos durante tres horas semanales. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Castro-Sánchez et al. (2016), probando como más del 60% de la muestra seleccionada sigue las recomendaciones exhibidas por la Organización Mundial de la Salud sobre la práctica de actividad física. Por el contrario, estudios como el de González y Portolés (2014) denotan unas cifras muy inferiores en cuanto a la cantidad de actividad física realizada por adolescentes.

Por otra parte, en función del tipo de práctica deportiva, se concretó que casi la mitad de los encuestados practicaban deportes individuales, representando aquellos que practican deportes grupales una cuarta parte de los alumnos, cifras que no concuerdan con investigaciones como la de Luengo (2007), el cual señalaba los deportes colectivos como los más practicados.

En cuanto al estudio del nivel de resiliencia en función del sexo de la muestra, se encontraron diferencias estadísticamente significativas debido a la mayor puntuación media obtenida por los varones en la dimensión Tolerancia a la Adversidad que las mujeres. Datos muy similares fueron los obtenidos por Zurita et al. (2017) en su investigación con atletas, encontrando que el sector masculino exponía una mayor destreza para superar nuevos problemas, fruto de la mayor autoestima e independencia que estos presentan.

Seguidamente, la relación entre el nivel de resiliencia y la titulación que cursa la muestra también deparó asociaciones entre ambas variables. En este caso, las asociaciones aparecen en dos de las dimensiones de la resiliencia: Control y Espiritualidad. En ellas, los estudiantes de Grado de Educación Social obtuvieron unas puntuaciones medias más bajas que el resto de titulaciones, pues investigaciones como las de Calderón-Garrido et al. (2016) y Jiménez et al. (2013), mostraron las principales virtudes en el carácter de los estudiantes de este grado, siendo la autorregulación y la espiritualidad dos de las tres fortalezas que menor puntuación obtuvieron, reflejo de que no se articulaban en los planes docentes del grado.

Por otro lado, en torno al análisis del nivel de resiliencia según la práctica de actividad física realizada, se encontraron relaciones entre las variables. De este modo, aquellos alumnos que no practicaban ejercicio físico de forma regular obtuvieron unas puntuaciones medias más bajas en los niveles de resiliencia y todas sus categorías, salvo Espiritualidad. En la misma línea, aparecen estudios como los de Cooper et al. (2004) o de Grunstein y Nutbeam (2007), los cuales consideraron que estas dimensiones de la resiliencia se promovieron mediante la participación en programas de actividad física, corroborando como una de las claves del desarrollo de la resiliencia la realización de ejercicio físico.

Asimismo, se localizó la misma asociación en el estudio del nivel de resiliencia y el tipo de actividad física realizada, alcanzando aquellos estudiantes que practicaban cualquier tipo de actividad, tanto individual como grupal, unos valores medios más elevados que aquellos que no practicaban. Dentro de las diferencias en los niveles de resiliencia total y su dimensión Competencia Personal, conviene resaltar la mayor puntuación alcanzada por los estudiantes que realizan actividad física individual con contacto, fruto de la mayor capacidad que adquieren para superar los obstáculos a los que se enfrentan durante su práctica, por su naturaleza activa y altamente emocional (García et al., 2014).

4. CONCLUSIONES.

Como principales conclusiones, resalta que el estudio de la resiliencia obtuvo diferencias en función del sexo de la muestra, pues los varones obtuvieron una media más elevada que las mujeres en la categoría Tolerancia a la Adversidad. Asimismo, los estudiantes de Educación Social presentaron unas puntuaciones inferiores en Control y Espiritualidad por su perfil como futuros profesionales. En cuanto a la práctica de actividad física, aquellos alumnos que practicaban actividad física periódicamente alcanzaron unos valores medios superiores en los niveles de resiliencia totales y sus categorías, salvo en Espiritualidad, que no se veía afectada por la práctica.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Calderón-Garrido, D., Forés-Miravalles, A., y Gustems-Carnicer, J. (2016). Aproximación a las fortalezas de carácter en los estudiantes de Educación Social. Perfil de una muestra. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 48-64. Doi: 10.1344/reire2016.9.2924.
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2016). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar. *RICYDE, Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(45), 262-277.
- Chacón, R., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T., y Zurita, F. (2016). Estudio de la resiliencia en función de la modalidad deportiva: fútbol, balonmano y esquí. *Retos*, 29, 157-161.
- Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Muros-Molina, J. J., Espejo-Garcés, T., Zurita-Ortega, F., y Linares-Manrique, M. (2016). Adhesión a la dieta mediterránea en estudiantes universitarios y su relación con los hábitos de ocio digital. *Nutrición Hospitalaria*, 33(2), 405-410. Doi: <http://dx.doi.org/10.20960/nh.124>.
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Cooper, N., Estes, C., y Allen, L. (2004). Bouncing back how to develop resiliency through outcome-based recreation programs. *Parks and recreation*, 39(4), 28-35.
- García, X., Molinero, O., Ruiz, R., Salguero, A., de la Vega, R., y Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 83-98.
- García-Laguna, D. G., García-Salamanca, G. P., Tapiero-Paipa, Y. T., y Ramos, D. M. (2012). Determinantes de los estilos de vida y su implicación en la salud de jóvenes universitarios. *Hacia la Promoción de la Salud*, 17(2), 169-185.

- González, J. y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- González-Serrano, G., Huéscar, E., y Moreno, J. A. (2013). Satisfacción con la vida y el ejercicio físico. *European Journal of Human Movement*, 30(1), 131-151.
- Grunstein, R. y Nutbeam, D. (2007). The impact of participation in the Rock Eisteddfod Challenge on adolescent resiliency and health behaviours. *Health Education*, 107(3), 261-275. Doi: 10.1108/09654280710742564.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (26), 9-14.
- Hall, N. (2011). "Give it everything you got". Resilience for young males through sport. *International Journal of Men's Health*, 10(1), 65-81.
- Jiménez, V., Alvarado, J. M., y Puentes, A. (2013). Una aproximación al Trabajo Social desde la óptica de la Psicología positiva (virtudes y fortalezas). *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(2), 397-407. doi: 10.5209/rev_CUTS.2013.v26n2.40915.
- Luengo, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27), 174-184.
- OMS (2016). Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud. Consultado en la Word Wide Web <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/es/> el 10 de enero de 2020.
- Prieto, J. M., Labisa, A., y Olmedilla, A. (2014). Lesiones deportivas y personalidad: una revisión sistemática. *Apunts, Medicina de l'esport*, 49(184), 139-149. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.apunts.2014.06.002>.
- Ruiz, G. y López, A. E. (2012). Resiliencia psicológica y dolor crónico. *Escritos de Psicología*, 5(2), 1-11. Doi: <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2012.1001>.
- Young, J. (2014). La resiliencia del entrenador. Qué significa, por qué es importante y cómo desarrollarla. *ITF Coaching and Sport Science Review*, 63(22), 10-12.
- Zurita, F., Castro, M., Linares, M., y Chacón, R. (2017). Resiliencia, un elemento de prevención en actividad física. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 3(1), 50-62. Doi: 10.17979/sportis.2017.3.1.1726.
- Zurita, F., Zafra, E. O., Valdivia, P., Rodríguez, F., Castro, M., y Muros, J. J. (2017). Análisis de la resiliencia, autoconcepto y motivación en judo según el género. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 71-82.

6. AGRADECIMIENTOS.

Este artículo ha sido posible gracias a la colaboración de muchos docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, así como a los múltiples encuestados, sin los cuales esta investigación no habría tenido éxito.

También me gustaría agradecer su labor a mi director de tesis D. Ramón Chacón por su ayuda y profesionalidad en la labor científica que ha conllevado este estudio.

Fecha de recepción: 4/12/2020
Fecha de aceptación: 23/12/2020



Revista Digital de Educación Física

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

INCLUSIÓN. EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA EN CATALUNYA 2020

Montserrat Cumellas Riera

Profesora Educación Física. Barcelona
mcumellas@gmail.com

RESUMEN

A continuación presentamos un artículo que pretende ser parte de la bibliografía en relación al tema de la Educación Física Adaptada. De forma muy resumida se presenta las etapas legislativas más importantes que ha habido en España, el proceso histórico desarrollado, dónde de la “desgracia familiar” y ocultamiento se ha pasado a una dimensión de atención educativa y social, dónde de una “resignación familiar” se ha llegado a la escuela inclusiva. Nos centraremos en la Educación Física Adaptada en Catalunya, del curso 2001-2002 al momento actual, curso escolar 2020-2021. A partir de las conclusiones y propuestas desarrolladas en nuestra Tesis Doctoral 2010, analizamos la situación actual, a nivel de recursos económicos, humanos, y de formación del profesorado. Damos algunos ejemplos de experiencias de docentes especialistas en Educación Física en Catalunya, en relación a la inclusión del alumnado que presenta discapacidad, durante el curso escolar 2020-2021. Finalizamos con unas conclusiones en las que observamos que hemos avanzado mucho, pero no lo bastante. La actual Ley de Educación “Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) no ha supuesto ningún progreso significativo en relación a una escuela inclusiva, sino todo lo contrario, un retroceso.

PALABRAS CLAVE:

Inclusión; Escuela inclusiva; Educación Física Adaptada; Educación Física; Alumnado con discapacidad; Alumnado con necesidades educativas especiales; Integración; Formación profesorado Educación Física; Recursos adaptados.

INTRODUCCIÓN.

Ainscow (2004, p. 293) es uno de los máximos defensores de la escuela inclusiva. Basándose en investigaciones y experiencias propias en colegios y aulas donde estaban escolarizados niños y niñas que presentaban necesidades educativas especiales, es uno de los primeros en proponer una escuela inclusiva, que la define como “un proceso de incremento de la participación de los alumnos y alumnas en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas”.

Al respecto, Puigdemívol (1998, p. 305) reflexiona sobre el tema y afirma que: “No se integra en abstracto (...) nadie se integra “literalmente” ni el currículo, ni el nivel educativo, ni en la sociedad. Las personas sólo podemos integrarnos en un grupo formado por otras personas (...) corremos el riesgo de perder de vista que, en su esencia, la integración escolar es un proceso de incorporación de individuos a grupos humanos y que, incluso dentro del contexto escolar, el currículo sólo es un instrumento al servicio de dicha dinámica de integración entre individuos: ni es su finalidad, ni constituye tan siquiera su principal referencia”.

Como ya expusimos en nuestra Tesis Doctoral, Cumellas Riera, M. (2010, p. 191-192), para nosotros la inclusión “no son aspiraciones abstractas, ni idealismos utópicos. Son líneas de acción que cuentan con un respaldo legal y son considerados como básicos por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y por la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006”.

Pero actualmente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) tiene entre sus objetivos promover el máximo desarrollo personal y profesional de las personas. Sin embargo, no supone ningún avance significativo en relación a una escuela inclusiva.

El 15 de febrero de 2019, El Consejo de Ministros aprobó el Proyecto de Ley por el que se modificaba la Ley Orgánica de Educación. La nueva norma deroga la LOMCE y modifica y moderniza la Ley Orgánica de Educación.

1. ETAPAS DE TENDENCIAS LEGISLATIVAS

Etapas en la historia de España, teniendo en cuenta su contenido e intencionalidad:

- Inicialmente todo el período precedente hasta la instauración de la democracia.
- Una etapa de nuevos enfoques del problema y de consolidación a partir de 1990 en que se emite la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- La Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006
- El momento actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)

- Proyecto de Ley por el que se modificaba la Ley Orgánica de Educación (2019)

De forma muy resumida, vemos que en España, y en concreto en Catalunya, hasta el 2013 que se aprueba la Ley LOMCE, en las diferentes etapas históricas, el tema de la discapacidad ha tenido una dimensión social, una manera de enfocarlo y unos recursos destinados en consecuencia para el su desarrollo. Lo que se puede apreciar en el diagrama siguiente Tesis Doctoral, Cumellas Riera, M. (2010, p. 627).

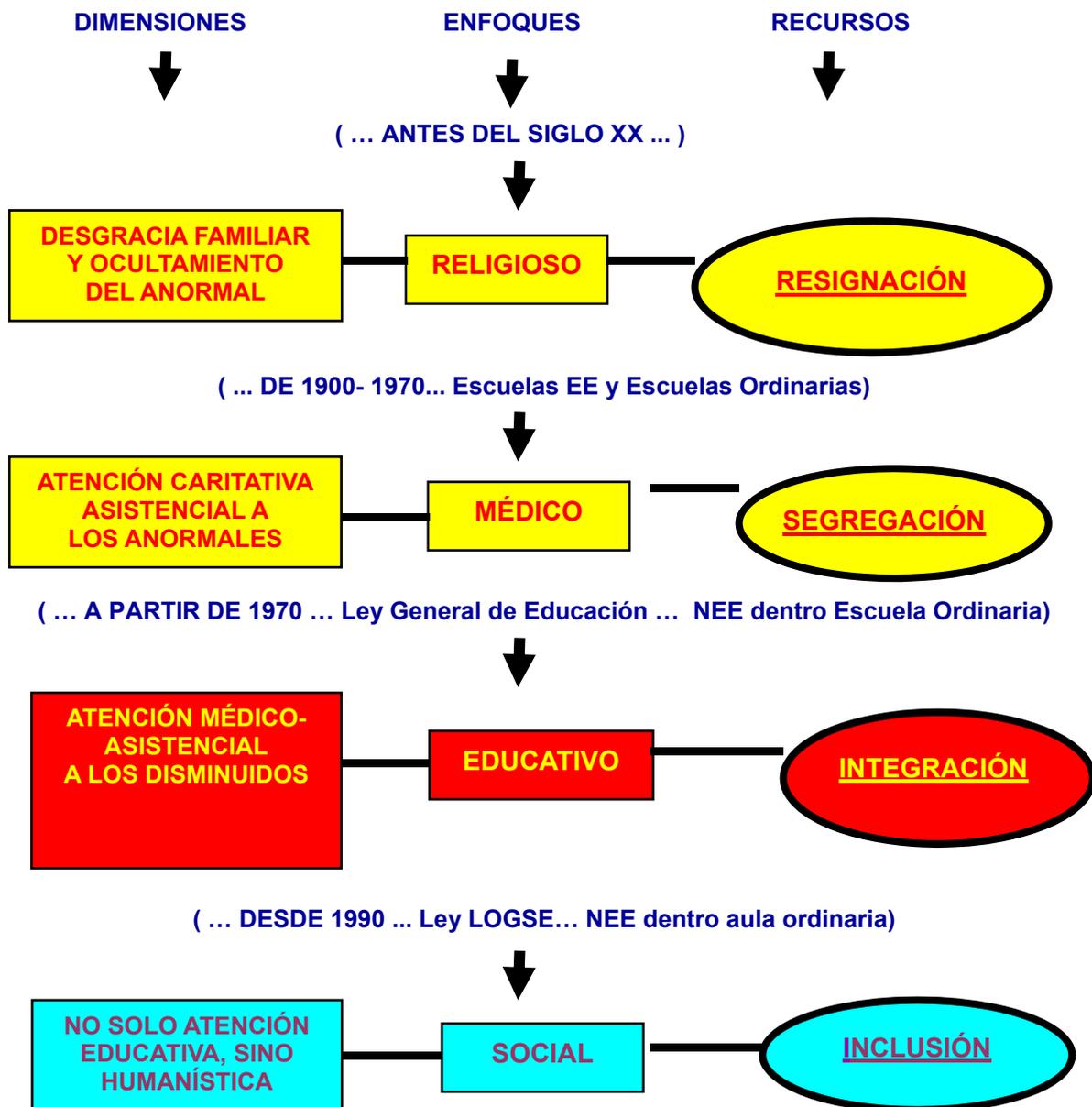


Figura 1. Evolución en la integración del alumnado de NEE en los centros ordinarios

2. EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA EN CATALUNYA (curso escolar 2001-2002)

En nuestra Tesis Doctoral, Cumellas Riera, M. (2010, p. 620-630) en relación a la inclusión de todo el alumnado que presentaba discapacidad motriz en el ciclo superior, en las clases de educación física de primaria, de la Comunidad Autónoma de Catalunya 2001-2002 (objeto de nuestro estudio e investigación), ya expusimos unas conclusiones en relación a la “inclusión” de ese momento. Citamos aquí algunas de ellas:

- La formación en Educación Física Adaptada, es poca y sus conocimientos específicos insuficientes para desarrollar esta labor. Aunque en términos relativos, la información que mayoritariamente tienen los docentes sobre la Educación Física Adaptada, está relacionada con las características específicas del alumnado que presenta discapacidad (física e intelectual).
- La condición de haber tenido la experiencia de un alumno o alumna que presenta discapacidad motriz en las clases ordinarias, posibilita el que este profesorado de Educación Física de ciclo superior, tenga más información y conocimientos sobre ellos y sobre la Educación Física Adaptada.
- Igualmente, haber contado con un alumno o alumna que presenta discapacidad motriz en las clases ordinarias, es un elemento potenciador de la motivación de este profesorado de Educación Física de ciclo superior, para asistir a cursos y recibir formación relacionada con estos aspectos, destacando en particular el interés que manifiestan por los contenidos metodológicos, los juegos y el material adaptado.
- La disponibilidad de bibliografía relacionada con la Educación Física Adaptada, es prácticamente inexistente, siendo discretamente mejor en literatura relacionada con la Educación Física Convencional.
- En el profesorado de Educación Física de ciclo superior, que ha tenido un alumno o alumna que presenta discapacidad motriz en las clases ordinarias, predominantemente han carecido de asesoramiento para desarrollar su labor, o este ha sido solo de orden curricular y sin participación directa en las clases.
- Entre los aspectos que se deben tener en cuenta para la inclusión, los docentes del curso 2001-2002 destacan que es necesario adaptar algunas actividades, asistir a cursos y contar siempre con una persona de apoyo en las sesiones.
- El profesorado manifiesta tener poco conocimiento del currículum en relación al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, siendo nuevamente la condición de haber tenido alumnado que presenta discapacidad motriz en las clases, directamente proporcional al conocimiento del currículum relacionado con este aspecto.

También como parte nuestra Tesis Doctoral, Cumellas Riera, M. (2010, p. 631-637), expusimos unas propuestas y recomendaciones que se deberían haber tenido en cuenta para desarrollar una educación física inclusiva:

- **Formación del profesorado**

- Consideramos que durante la formación inicial en la Universidad, la asignatura de Educación Física Adaptada debería ser de carácter obligatorio para todo el alumnado y con una mayor cantidad de horas programadas.
- El practicum debería realizarse en las escuelas y en clases en las que existieran alumnos y alumnas que presentan discapacidad.
- Durante la formación permanente es necesario convocar a nivel de centro, cursos obligatorios de atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, que respondan a las necesidades de los docentes, para evitar que exista una formación desigual entre el profesorado.
- Durante la formación permanente, es necesario convocar a nivel de profesorado de Educación Física, cursos obligatorios de Educación Física Adaptada, que respondan a las necesidades de los docentes, para mejorar la atención del alumnado que presenta discapacidad.
- Asimismo sería indispensable ofertar y garantizar diferentes cursos teóricos y prácticos de Educación Física Adaptada, para ser impartidos por especialistas en el tema (profesorado universitario, federaciones deportivas, médicos, fisioterapeutas, etc.) y por docentes que diariamente están en contacto directo con este colectivo de escolares.
- En todos los centros debería estar previsto y planificado, un tiempo y espacio para que el personal docente pudiera intercambiar experiencias, con el profesorado del mismo centro y de otras escuelas de la zona, llevando a cabo un análisis y reflexión de los temas relacionados con la inclusión del alumnado.

- **Recursos materiales, humanos y económicos.**

- En cuanto a los recursos materiales, hay que insistir en la obligación de que todas las escuelas dispongan de un mínimo de material de Educación Física Adaptada y realicen un buen uso de los mismos.
- Tanto en cursos de formación inicial como de formación permanente, dar información del material convencional a poder utilizar en las clases de Educación Física Adaptada.
- El promover que en los catálogos de material deportivo, se ofrezca material especializado para la Educación Física Adaptada. El centro de recursos de la zona, debería tener la información, literatura y los recursos materiales suficientes en relación a esta materia.
- Necesidad de trabajar para que en todos los centros escolares, existan todas las instalaciones adaptadas, asegurando que como mínimo se disponga de una pista polideportiva, un gimnasio y una sala de psicomotricidad.
- Con respecto a los recursos humanos, es necesario aprobar una normativa para asegurar que en los equipos multiprofesionales de cada zona exista una persona especialista en Educación Física Adaptada, que ofrezca asesoramiento y orientación teórica y práctica al personal docente.

- El establecer una normativa que obligara a tener en cada centro escolar, una o más personas auxiliares en el área de Educación Física, dependiendo del número de estudiantes que presentan discapacidad. Imprescindiblemente esta persona debería tener:
 - Formación elemental en actividad física.
 - Formación básica en contenidos y métodos de Educación Física Adaptada.
 - Permanecer y participar activamente durante toda la sesión de Educación Física.
 - Coordinar previamente con el profesor o profesora titular, sus responsabilidades y participación en la clase.
 - Acudir a las sesiones con el vestuario apropiado, para tener una participación activa en los mismos.



Figura 2. Sesión de Hockey, Educación Física Adaptada (Alumno: recurso humano) Escuela Benviure. Sant Boi de Llobregat (Barcelona)

- La obligación de tener en cada centro escolar con alumnado que presenta discapacidad motriz a un profesional fisioterapeuta, el cual debería contar con un espacio adecuado para realizar las sesiones de rehabilitación, evitando realizar estas durante el tiempo que corresponde a las clases de Educación Física. También sería muy conveniente de que tuviera la posibilidad de estar durante las sesiones de Educación Física, para asesorar al docente y ofrecer la rehabilitación al alumno o alumna que presenta discapacidad dentro de la actividad del grupo clase.
- Los grupos de investigación de las diferentes universidades relacionados con la Educación Física Adaptada, deben estar en contacto directo y periódico con las escuelas donde hay alumnado que presenta discapacidad, para ofrecer asesoramiento y orientación sobre el tema.
- La inspección debería, no solo controlar el proceso de la inclusión si no también, colaborar e informar sobre los programas y actividades relacionadas con la Educación Física Adaptada.

- Las federaciones deportivas deberían contar con especialistas en Educación Física Adaptada, que ofrecieran a las escuelas un asesoramiento teórico y práctico, así como recursos materiales.
 - Se debería contar con la colaboración voluntaria de la familia durante las sesiones de Educación Física.
 - Referente a los recursos económicos, la Administración debería invertir continuamente en relación a la inclusión del alumnado que presenta discapacidades.
- **Conocimientos curriculares**
- Fomentar el estudio, análisis y discusión del currículum, durante la formación inicial y permanente.
 - El profesorado debería tener un pleno conocimiento y formación del currículum, y no adoptar medidas excepcionales para aquellas personas que presentan necesidades educativas especiales. Se debe aprovechar la flexibilidad que este ofrece para la participación activa de todo el alumnado. Es la programación la que se adapta al alumnado y no éste a la programación.
 - En el currículum se deberían añadir orientaciones relacionadas con la metodología y recursos a utilizar con el alumnado que presenta discapacidad, tanto a nivel general como dentro del área de Educación Física.

Por último destacar las recomendaciones a nivel general que expusimos en nuestra Tesis Doctoral, Cumellas Riera, M (2010, p. 636), hoy todavía vigentes:

- Para un trabajo educativo y pedagógico más efectivo, es necesario reducir el número de escolares por grupo clase a menos de 20.
- Los medios de comunicación, deberían realizar un efectivo apoyo social y educativo relacionado con la inclusión del alumnado que presenta discapacidades.
- Se debería adecuar las experiencias de otros países, creando un canal de televisión y radio, o programas específicos que educaran a la ciudadanía, mostrando todos aquellos aspectos relacionados con este tema.
- Estimular y promover las investigaciones y publicaciones relacionadas con la Educación Física Adaptada, por ser una forma de aumentar la formación y la capacitación del docente, e incentivar su motivación e iniciativas. Su éxito da como resultado una mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Durante la formación inicial, se debe aumentar el número de horas destinadas a las asignaturas relacionadas con las técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. El profesorado de la Universidad debe poner en marcha diferentes proyectos y grupos de investigaciones relacionadas con la Educación Física Adaptada en las que participe el alumnado.
- Se debería tener contacto con el profesorado universitario relacionado con el tema y con técnicos deportivos, para realizar investigaciones conjuntas. Difundir el estudio realizado mediante publicaciones.

- Desarrollar una actitud positiva y sensibilización de todas las personas de la Comunidad Educativa, para lo cual debería obligarse a que todos los centros realizarán proyectos sensibilizadores: actividades a nivel de clase, ciclo y comunidad educativa, que ayudaran a garantizar el respeto de todas las personas y el derecho de la educación de todo el alumnado.

3. EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA EN CATALUNYA (curso escolar 2020-2021)

La profesora del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad de Navarra, Ledesma, N. (2013) ya comentaba hace unos años en uno de sus artículos que la inclusión escolar, a la práctica, no se da: “La normativa educativa vigente ha venido recogiendo algunos de estos fines y objetivos. Aparecían en la LOGSE (1990) y se incluyen en la LOE (2006), por lo menos en el ámbito del discurso, no así en cuanto a las medidas políticas formuladas que tendrían que posibilitarlos.... tampoco son las preocupaciones más visibles en los debates públicos, influidos por los medios de comunicación...”. Y sigue señalando que “...los problemas que aparecen como centrales y prioritarios respecto a los aprendizajes potenciados en una gran mayoría de instituciones educativas son: la falta de una formación integral del alumnado y el énfasis en la cultura académica-academicista que no le ayuda a comprenderse a sí mismo, ni a reconstruirse más libremente (buscando la coherencia entre el pensar, el decir, el sentir y el hacer), ni a entender críticamente el mundo que vive, ni a participar en él para mejorarlo; el currículum oculto negativo que aprende el alumnado en algunas experiencias educativas (la aceptación de las desigualdades, la desconfianza sobre su valía personal, el individualismo, la competitividad, la insolidaridad...).”

Según el informe de la UNESCO, “*Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: inclusión y educación*”, también conocido como *GEM 2020*, la pandemia ha empeorado la exclusión educativa de estos colectivos, y explica que menos del 10% de los gobiernos del mundo posen leyes que ayuden a garantizar la inclusión escolar. Señala variables que inciden en la exclusión: el género, la edad, la ubicación, la pobreza, la discapacidad, la etnia, el idioma, la religión, la condición de emigrante, la orientación sexual...

En el caso de España el informe de la UNESCO destaca lo siguiente:

- La tasa alta de repetidores en España agrava la exclusión. La tasa de repetición en Educación Secundaria ha registrado un 8,5% en España en 2016, siendo la segunda más alta de Europa después de Luxemburgo, que ha registrado 10,2%. Esto supone todo un reto, ya que la repetición escolar está ligada al abandono escolar temprano y por ende a la exclusión educativa y social.
- La segregación escolar está al alza. En los países de la OCDE, entre ellos España, dos de cada tres estudiantes inmigrantes asisten a escuelas donde casi la mitad del alumnado es inmigrante también. Aunado a esto, las escuelas y aulas con alumnado más vulnerable tienen más probabilidades de contar con maestros y maestras menos cualificados.

- Se ignoran los beneficios de aceptar y valorar la diversidad. En Europa, 23 de 49 países, entre los que se encuentra España, no abordan explícitamente la orientación sexual y la identidad de género en sus planes de estudios, lo que constituye un factor importante de exclusión educativa.
- Falta formación docente en la diversidad y la inclusión. Poco más de la mitad del profesorado en España considera que adapta su enseñanza a la diversidad cultural de los estudiantes "bastante" o "mucho", y casi el 30% de los directores escolares de secundaria obligatoria advierte que hay una gran necesidad de desarrollo profesional para promover la equidad y la diversidad en los centros educativos.

El informe también advierte que algunos docentes de secundaria en España tienen bajas expectativas respecto a los logros académicos de los estudiantes inmigrantes, lo que aumenta la probabilidad de que estos abandonen de manera prematura la educación. Por ello, se requiere de mayor formación docente en aspectos relacionados con la diversidad y la inclusión.

Para promover la educación inclusiva, especialmente en tiempos de coronavirus, la UNESCO ofrece 10 propuestas (Educaweb, Julio 2020):

- Entender la educación de manera más amplia e implantar políticas inclusivas.
- Centrar la financiación educativa en el alumnado más vulnerable.
- Compartir competencias y recursos dedicados a la inclusión.
- Tener en cuenta a las comunidades y las familias en las políticas de inclusión.
- Establecer cooperación entre los distintos ministerios, sectores y niveles gubernamentales.
- Dejar espacio para que las ONG cuestionen y supervisen la inclusión educativa.
- Hay que asegurar que los sistemas inclusivos desarrollen el potencial de cada alumno.
- Preparar, empoderar y motivar al personal educativo.
- Recopilar y evaluar datos sobre y para la inclusión educativa.
- Fomentar el intercambio de experiencias en inclusión educativa.

3.1. RECURSOS ECONÓMICOS

Ledesma, N. (2013) haciendo referencia a los problemas relacionados con los recursos económicos, ya explicaba hace unos años que había una “Disminución de los presupuestos en educación y cultura que implican aumentos de la ratio profesorado-alumnado, incremento de las horas de docencia directa del profesorado, destrucción de puestos de trabajo de funcionariado docente, recorte de ayudas para comedor, materiales curriculares y apoyo a asociaciones de familias y actividades extraescolares...”

En Septiembre de 2020, tenemos el ejemplo del Sindicato de Enseñanza de Comisiones Obreras (CC.OO), que en su informe escrito para el inicio del curso

2020-2021, nos dice que: “...No hay que olvidar que la inversión educativa medida en porcentaje del PIB en nuestro país está aproximadamente un punto por debajo de la media de la UE y que, además, ha sido objeto de duros recortes que detrajeron 9.000 millones de euros del gasto público educativo...”. Y reclaman que cuando se realice el reparto de los fondos europeos la educación reciba el equivalente al 11,3% de éstos” (septiembre 2020)

Este sindicato “hizo números” y ya presentó en el mes de mayo de 2020 un plan de medidas educativas y de financiación para el inicio de curso 2020-2021. Calculó que para una escuela de primaria y una ratio de 15 niños y niñas por aula, se necesitaba invertir en educación 7.385.102.444 euros. Esta cifra tenía en cuenta que es un año con un nuevo escenario educativo: la pandemia social y sanitaria de la Covid-19. Para este cursos escolar, con una “nueva normalidad”, dónde la distancia social, el espacio, la ventilación, la desinfección, etc. eran muy necesarios y el aumento de la plantilla de profesorado en cada centro escolar también. Según CC.OO a nivel estatal se debía aumentar la plantilla de docentes en torno a un 33%, para poder realizar desdobles, refuerzos y apoyos, atención al alumnado que presenta necesidades educativas, apoyo a los centros, familias, etc.

En dicho plan, este sindicato demandaba, entre otras necesidades, contratar 165.191 docentes más, con un gasto total de 7.385.102.444 euros:

- Profesorado: 5.151.474.000 euros
- Formación: 136.533.496 euros
- Plan Compensación Educativa (programa de refuerzo + becas): 1.010.000.000 euros
- Plan RENOVE centros: 572.580.000 euros
- Nube educativa: 368.455.500 euros
- Equipos informáticos nuevos: 119.503.184 euros
- Plan RENOVE informático: 26.556.264 euros

Sin embargo comentan en su informe que el escenario actual en las distintas Comunidades Autónomas, queda muy lejos de estos primeros posicionamientos, acercándose más a una ratio que supera los 20 alumnos y alumnas por unidad. Esto además de reflejar la falta de recursos económicos suficientes para llevar a cabo una escuela inclusiva a nivel escolar supone una carencia todavía mayor en un curso escolar con una pandemia social y sanitaria, donde no podrá estar garantizada en muchos casos, las medidas de seguridad sanitarias, ni en las aulas ni en los centros educativos.

Ya en su revista del mes de Mayo de 2020, la Federación de Enseñanza de CCOO indicaba que se había de reforzar la educación pública invirtiendo más recursos, porque es la única forma de garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad, e incrementando los mecanismos de coordinación entre el Ministerio y las comunidades autónomas, con el fin de lograr un sistema educativo de mayor calidad y más equitativo en todo el Estado. Insiste en esa “... coordinación, entre la administración central, autonómica, local y entre sí, como entre las políticas sociales y las educativas...”. Todo ello muy necesario para “... la mejora de una escuela inclusiva, reducir el fracaso escolar, el abandono escolar temprano y mejorar el éxito educativo de todo el alumnado...”.

3.2. RECURSOS HUMANOS

Y otra vez como ejemplo citamos la Federación de Educación de CC.OO. de Catalunya que ha elaborado un cuestionario a los centros educativos (La Vanguardia. Marzo 2020), y su resultado ha permitido apuntar que:

- Falta de especialistas en los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP), que son los que elaboran los informes que dan pie a que los alumnos con problemas de aprendizaje o otra índole que lo necesiten reciban un atención de acorde a esta situación.
- Son necesarias un 60% más de horas de personal cuidador para poder atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- Un 94% de los centros participantes cree que es "muy necesario o bastante necesario" disponer de personal sanitario en los centros educativos.
- Los 54 millones de euros que el departamento de Educación pretende destinar a desplegar el decreto de escuela inclusiva debería doblarse.
- Aseguran que en Cataluña 8.000 alumnos con necesidades educativas especiales no reciben la atención debida.

4. EL PROFESORADO EDUCACIÓN FÍSICA EN CATALUNYA (curso escolar 2020-2021)

A continuación exponemos, a modo de ejemplo, diferentes experiencias por parte de profesorado especialista en Educación Física en relación a la inclusión del alumnado que presenta discapacidad física, escuelas de primaria en Catalunya, curso escolar 2020-2021. Comparativamente con nuestras conclusiones y propuestas, Tesis Doctoral, Cumellas Riera, M. (2010), podemos observar que éstas siguen vigentes ya que pocos aspectos han cambiado.

- Lidia (9 años de profesión)

No ha tenido apenas formación en temas de inclusión en Educación Física. Explica que no ha tenido nunca alumnado que presente discapacidad física, pero sí con limitaciones intelectuales, y que en este caso, cuando ha tenido una persona de apoyo en la sesión ha sido porque venía "impuesto" desde una entidad exterior. También comenta que cuando la escuela ha tenido un profesor de refuerzo, se ha priorizado otras asignaturas. Y dice: *"sí en algún momento hubiera de tener en mi clase un niño o niña que presentara discapacidad física tendría que consultar con Mr. Google y mirar qué encuentro y qué hago!"*

- Belén (33 años de profesión)

"Cuando la escuela ha tenido un niño o niña con discapacidad física, la asignatura de Educación Física ha tenido como personal de apoyo un fisioterapeuta compartido con otras escuelas. Problema: compartir horarios difíciles de organizar con cada colegio y sesión".

- Isa (30 años de profesión)

Cuando ha tenido alumnado con discapacidad física nunca ha tenido una persona de apoyo durante todas las sesiones de Educación Física: “Nada! Sólo tuve en alguna ocasión del curso, un fisioterapeuta, que compartía con otras escuelas, que asistió a las clases una vez a la semana y durante un mes para observar y aconsejar cómo realizar la práctica”, refiriéndose tanto a sus alumnos como a ella. Isabel explica que dónde ella aprende y soluciona sus limitaciones en cuanto al tema de la Educación Física Adaptada es con su grupo de profesorado de Educación Física de su zona, con los que se reúne normalmente cada 15 días. Este tipo de actividad es la que la UNESCO insta en su informe de “Seguimiento de la Educación en el mundo 2020: inclusión y educación”. En él se expone, entre otros aspectos, “el promover entre todos los agentes educativos el intercambio de buenas prácticas en inclusión educativa, ya sea a través de redes de docentes y plataformas regionales mundiales”.

Este grupo de docentes especialistas en Educación Física, debido a su falta de aprendizaje en relación a la inclusión del alumnado en Educación Física, han solicitado en varias ocasiones al “Departament d’Educació” de Catalunya créditos de 30 horas. Por ejemplo han hecho formación con personal médico y fisioterapeutas de la Institución Guttmann (atienden a personas que presentan discapacidad física).

- Silvia (31 años de profesión)

Tiene formación en el tema de la inclusión, pero ha sido solo por su interés y esfuerzo personal en realizar cursos de Educación Física Adaptada. No tuvo ninguna asignatura en relación a este tema en la Universidad. También le es de gran ayuda y apoyo el compartir experiencias con otros docentes de Educación Física de su zona (cada 15 días).

Cuando ha tenido alumnado que presentaba discapacidad física ha adaptado todo lo que ha podido, cuando ha tenido alguna persona de apoyo. Pero cuando no tiene este recurso, prioriza al resto del alumnado: “No se puede adaptar todo y también has de preocuparte por el resto de niños y niñas”.

Actualmente tiene alumnado que presenta discapacidad intelectual y no tiene personal de apoyo en sus clases.

- Carles (28 años de profesión)

Comenta su poca formación en Educación Física Adaptada a través de la Universidad de Barcelona. Ha aprendido mucho de la asistencia a cursos de Educación Física Adaptada realizados voluntariamente, de los pocos libros con actividades adaptadas que existen y de sus entrenamientos con alumnado con discapacidad visual. Consulta constantemente con otros docentes de profesión, especialistas en esta área, de qué, cómo, dónde y con qué trabajar para la inclusión del alumnado.

- Eli (2 años de profesión)

No tiene casi formación. Apenas ha realizado alguna asignatura en relación a la Educación Física Adaptada en la Universidad. Comenta que no sabía qué hacer, tendría que preguntar. No tiene alumnado que presenta discapacidad. Trabaja en una escuela concertada de primaria.

- Inma (20 años de profesión)

Vemos el caso de centros que obtienen recursos realizando muchas peticiones. Inma explica que su centro es muy insistente en pedir recursos económicos, humanos, materiales al “Departament d’Educació”, y que por ello muchas veces tienen recursos que otros colegios de primaria no tienen. Nos comenta que cuando ha tenido algún niño o niña que presentaba discapacidad, el equipo directivo ha insistido mucho al “Departament d’Educació” en tener los recursos necesarios, como el personal de apoyo compartido. Explica que cuando ha tenido alumnado que presentaba discapacidad ha tenido una persona de refuerzo en sus clases, pero pocas horas, y también a un fisioterapeuta perteneciente al EAP de la zona (equipos de asesoramiento psicopedagógico) dando orientaciones de cómo realizar las adaptaciones en sus sesiones (aunque pocas horas). Pero deja bien claro que siempre han de luchar mucho para que les den los recursos, según la normativa vigente.

5. CONCLUSIONES FINALES

Según nuestra descripción de los hechos podemos constatar que en la actualidad todavía la inclusión no existe según la definición “Una escuela para todos y todas, la escuela inclusiva”. Faltan aún una buena formación en Educación Física Adapta para todos nuestros docentes especialistas ya que les faltan recursos materiales (Cumellas Y Sánchez, 1997; Cumellas y Estrany, 2006; Cumellas, 2009), más recursos económicos, más recursos personales... y una sensibilización a nivel de toda la comunidad educativa y sociedad (Jollien, A. 2001; Video “Cuerdas; Video “Inclusión y educación: todos sin excepción”; Video Cumellas, M.). Una escuela inclusiva es difícil de “asimilar”, pero creemos que llegará. De hecho, si miramos hacia atrás, hemos conseguido mucho, aunque tenemos un país que aprende poco de los errores y fracasos en relación a su sistema educativo.

La formación referida a la escuela inclusiva depende de la vocación, interés y motivación del profesorado. Tanto el profesorado de más de 25 años de profesión, como los más jóvenes y recién llegados a los centros, disponen de poca instrucción.

En cuanto a los recursos humanos ha habido un pequeño avance. En Catalunya, el “Departament d’Educació” ofrece un fisioterapeuta a las escuelas que tienen alumnado que presenta discapacidad. El problema es que lo han de compartir entre diferentes colegios siendo muy difícil organizar los horarios de los diferentes docentes de educación física. El fisioterapeuta observa y asesora, pero no es una persona de apoyo en todas las sesiones, lo cual hace difícil la inclusión del alumnado con discapacidad, el trabajo y mejora de sus habilidades.

También queremos resaltar el hecho que explican diferentes especialistas de Educación Física, que para conseguir cualquier recurso, tanto humano como material, hay que pedir, casi exigir mucho, a la Administración. Otra vez volvemos a resaltar que depende mucho de la actitud, del interés, de la voluntad, del esfuerzo e insistencia de todo el profesorado.

Una escuela inclusiva, una Educación Física Adaptada en el siglo XXI, consideramos que requiere como mínimo 5 aspectos básicos:

- El sistema educativo tiene que ser flexible, adaptado al alumnado, con recursos humanos, materiales, funcionales suficientes. Es necesario desarrollar el Decreto de la escuela inclusiva de 2017 (DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo)
- Un Currículo básico común y flexible que se pueda diversificar y que garantice la autonomía de cada centro escolar y sus docentes.
- Motivar e implicar a cada niño y niña en sus prácticas educativas diarias, en su propio aprendizaje.
- Formación del profesorado inicial y permanente en Educación Física Adaptada. Queremos destacar que en los últimos diez años, en relación a todas las asignaturas, la formación permanente del profesorado en toda España ha supuesto un gran retroceso, un 53, 2%. De 269.833.500 euros hemos pasado a tener 152.490.000 euros (fuente CCOO).
- Colaboración, cooperación y coordinación entre todo el profesorado, familias y Administración.
- Sensibilización por parte de toda la Comunidad escolar y Administración.

El entramado legal que sustenta una educación física adaptada está determinado por las condiciones político-económicas imperantes en cada momento histórico, y por el propio nivel de desarrollo que alcanzan las ciencias en general y la educación en particular.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Cumellas, M. y Sánchez, M. (1997). *Atletisme: errors, correccions i adaptació escolar*. *Guix*, 236-237, 45-48.

Cumellas, M. y Estrany, C. (2006). *Discapacidades motoras y sensoriales en primaria. La inclusión del alumnado en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Cumellas, M. (2009). *Aprender a viure junts*. Llicència d'Estudis. Curs 2008-2009. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Cumellas, M. (2010). La educación física adaptada para el alumnado que presenta discapacidad motriz, en los centros ordinarios de primaria de Catalunya. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de La escuela inclusiva, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. En DOGC, 19 de octubre de 2017.

Federación Enseñanza CCOO (Septiembre 2020): Informe inicio de curso 2020-21. Recuperar la presencialidad con Seguridad. 23 noviembre de 2020. En [http://www2.fe.ccoo.es/comunes/recursos/15696/2475046-Informe inicio de curso 2020-2021 Recuperar la presencialidad con seguridad.pdf](http://www2.fe.ccoo.es/comunes/recursos/15696/2475046-Informe%20inicio%20de%20curso%2020-21%20Recuperar%20la%20presencialidad%20con%20seguridad.pdf)

Federación Enseñanza CCOO (Mayo 2020): Desescalada y medidas educativas. 23 noviembre de 2020, en <https://fe.ccoo.es/fe22d8c58562a8e79562e8c88a976712000063.pdf>

Jollien, A. (2001). *Elogio de la debilidad*. Barcelona. RBA Libros. S.A.

La Vanguardia (Marzo 2020). CCOO pide doblar el presupuesto de 54 millones para la escuela inclusiva. Barcelona. En <https://www.lavanguardia.com/vida/20200302/473915220256/ccoo-pide-doblar-el-presupuesto-de-54-millones-para-la-escuela-inclusiva.html>

Ledesma, N. (2013). Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempos de crisis. En Chisvert, Maria Jose & otros. "A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada a lo escolar". 2013. La Rioja. Octaedro. 22 de noviembre de 2020, en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=557475>

Ley 1/1990, de 3 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En BOE, 4 de octubre de 1990.

Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Ley Orgánica de Educación (LOE). En BOE, 4 de mayo de 2006.

Ley 8/2013, de 9 de diciembre, de Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En BOE, 10 de diciembre de 2013.

Proyecto de Ley 15 de febrero de 2019, por el que se modifica la Ley Orgánica de Educación.

Puigdellívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Paidotribo.

Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, sobre la ordenación de la Educación Especial. En BOE, 22 de octubre de 1982.

Ríos, M. (2001). Integración y participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales: un reto en la sesión de educación física. *Educación Física y diversidad*, 95-112.

UNESCO (2020). Propuestas para favorecer la educación inclusiva en tiempos de coronavirus. Consultado el 7 de diciembre de 2020, en <https://www.educaweb.com/noticia/2020/07/02/propuestas-unesco-favorecer-educacion-inclusiva-tiempos-coronavirus-19253/>

MATERIAL RECOMENDABLE

Video: Cumellas Riera; M: Inclusió alumnat amb discapacitat. “Aprendre a viure junts” <http://llicenciaestudis.blogspot.com/>

Video: “Inclusión y educación: todos, sin excepción”
<https://www.youtube.com/watch?v=yzrQFnIFpuE&feature=youtu.be>

Video: “Cuerdas” https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_fmTKw

Fecha de recepción: 7/12/2020
Fecha de aceptación: 29/12/2020



Revista Digital de Educación Física

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

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

Ignacio Alonso Tapia Muñoz

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

Nelly del Carmen Orellana Arduiz

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

Felipe Nicolás Mujica Johnson

Universidad Politécnica de Madrid, España
fmujica@live.cl

RESUMEN

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. METODOLOGÍA

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

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

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

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

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

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

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

Tabla 1
Primera y última prioridad valórica del ámbito personal.

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

3. CONCLUSIONES

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

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

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

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

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Moreno, A., Gamboa, R., y Poblete, C. (2014). La educación física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 411-427.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Revista Digital de Educación Física

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

PRÁCTICAS DOCENTES CON INCLUSIÓN DIGITAL EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MEDELLÍN QUE OFERTAN LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y ENTRENAMIENTO DEPORTIVO

Edwin Mauricio Santa Jiménez

Docente Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
edwin.santa@udea.edu.co

Ronald Hoyos Goez

Estudiante Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
ronald.hoyosg@udea.edu.co

RESUMEN

En el presente estudio se desea Identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades en las prácticas docentes con Inclusión digital en las instituciones públicas de educación superior de la ciudad de Medellín (Colombia) que ofertan los programas de licenciatura en educación física y entrenamiento deportivo. El estudio tiene como finalidad reconocer las formas de implementación de las herramientas digitales en las áreas de la motricidad en los niveles de educación superior tanto los aspectos que afectan y que pueden llegar a afectar como los aspectos que benefician y que pueden llegar a beneficiar. El estudio se asiste de encuestas y entrevistas, con ellas se exploran las categorías de inclusión digital, educación física y deporte y practicas docentes con uso, mediación y apropiación digital. Al final se deja ver unas realidades que pueden resultar valiosas para los docentes que se aventuran en el camino pedagógico en la era de la información y de la comunicación.

PALABRAS CLAVE:

Inclusión digital; Educación Física; Deporte; DAFO; Apropiación digital.

1. INTRODUCCIÓN

La ciudad de Medellín ha vivido en la última década una serie de actualizaciones que le han significado el premio a *La ciudad más innovadora del mundo* en el año 2013 por Citigroup y también la denominación de la *Cuarta ciudad más inteligente de América Latina* en el año 2017 según un estudio de IESE, asunto que sugeriría que la educación que allí se brinda también es innovadora y encaminada hacia el mejoramiento de su calidad. Es por ello que el presente estudio encauza su exploración en el marco de las categorías *inclusión digital, educación física y deporte y practicas docentes con uso, mediación y apropiación digital*.

Inclusión digital: En el contexto educativo, la incorporación de la digitalidad posibilita el uso, la mediación y la interacción con la información, lo cual requiere el desarrollo de competencias de comunicación en el aula, ya que las TIC por sí solas no trascienden en el quehacer cotidiano (Sutton, 2012, p.47). Por ello, la alfabetización digital se convierte en el punto de partida al potenciar la autonomía, enseñar nuevas formas de relación e introducir al sujeto en la sociedad de la información. En este sentido las instituciones de educación de hoy se sitúan en una postura de consumo permanente de TIC enfocada hacia la digitalidad (Acuña y Ajenjo, 2005, p.412), es por ello que allí, la construcción de los aprendizajes se propicia a partir de una postura sociocultural que permite a los estudiantes y docentes acceder a otras estrategias de comunicación a través del manejo adecuado de los recursos digitales en función del aprendizaje (Peláez, 2008, p.6).

En contraste con la “inclusión”, se sitúa también el concepto de exclusión como un asunto presente en la sociedad de hoy y que es producto de la ausencia de conectividad, de recursos físicos e infraestructurales, de capacitación profesional, de talento humano capacitado y también por la insostenibilidad en sus procesos, lo cual denota en un escenario de incertidumbre y desigualdad... la denominada *brecha digital*. La *inclusión digital* entonces, además de interesarse por la instrumentalización y la incorporación de la digitalidad en las dinámicas propias, también se interesa por el acceso a la información en el entorno digital.

Educación física y deporte: Moreno (2009, p.164), manifiesta que el impacto de la educación pública, obligatoria y tradicional de los últimos años, ha tratado el concepto de la educación física y el deporte especialmente desde el paradigma biológico y somatognóstico; sin embargo, a partir de la crítica constante y la discusión al interior de las instituciones y en los gremios docentes, se inicia una transición desde el argumento fisiológico hacia una nueva corriente que integra la psicomotricidad y la sociomotricidad, por lo tanto, el estudio de esta sensibilidad, despierta intenciones por el mejoramiento de la convivencia (Adorno, 1993 citado por Moreno, 2009, p.161) y por el favorecimiento de las ideas críticas y creativas que propician la solución de problemas, la toma de decisiones, la apertura de perspectivas, las habilidades comunicativas, las competencias motrices, la expresión de sentimientos, entre otras tantas aptitudes que promueven la responsabilidad del propio comportamiento (Santa, 2018b, p.53).

La educación física y el deporte como promotores de la calidad de vida de las personas, ha permitido la adecuación de los sujetos para atender las demandas contextuales a modo de *máquina escolar* (Varela y Álvarez-Uría, 1991 citado por Moreno, 2009, p.169), surge allí un moldeamiento, una relación de poder y saber

entre el docente como sujeto y el estudiante como objeto de transformación, a través del salón de clase como espacio interactivo; es decir, la sociedad deposita a los sujetos bajo el cuidado del ente educativo en un escenario de espacio y tiempo limitado (Moreno, 2009, p.162), en cuyas canchas, traspacios, pasillos y aulas se promete atenderlos. Y es que, cuando la población estudiantil proviene de entornos vulnerables, la práctica de la educación física y el deporte escolar se convierte en espacio de valiosa motricidad, lo cual evidencia la importancia del derecho fundamental y obligatorio a recibirla y para lo cual el poder público tiene el deber de fomentar mediante el despliegue de recursos institucionales y promover como servicio público obligatorio y como función social de responsabilidad compartida entre la sociedad, el Estado y la familia (Colombia, 2016).

Prácticas docentes con uso, mediación y apropiación digital: La transformación constante de las herramientas tecnológicas invita a los habitantes digitales inmersos en el escenario académico a prepararse frente a los saberes mínimos en la búsqueda de información, sin embargo, la obsolescencia de estas herramientas extiende aún más en el tiempo el ejercicio de alfabetización digital. En este sentido, algunos docentes se acercan a la digitalidad, exploran otros canales de comunicación, llevan las acciones de clase desde un espacio físico a un espacio mediado por la virtualidad y trasladan las acciones del aula, los pasillos y los traspacios hacia nuevos entornos digitales a modo de *ciberculturas* (Vizcarra y Ovalle, 2011, p.35). Esta mutación permite que hoy la herramienta tecnológica adquiera la figura del tecnofacto (Mejía, 2010, p.54) y que la persona se ubique como el sujeto ansioso de conocimiento; así mismo, algunas instituciones de educación procuran actualizarse para dar cumplimiento a los objetivos académicos, atender las demandas del entorno y favorecer lo que allí se ha de entender como *innovación educativa*.

Es así como las prácticas docentes con inclusión digital pueden estar permeadas por acciones específicas de clase y también por acciones innovadoras, por ello, el *uso* puede referirse en este caso al manejo instrumental como primer paso para el acceso a la información en formato digital, la *mediación* a la incorporación de los recursos digitales para favorecer las acciones de clase y la *apropiación* como el manejo consciente de la digitalidad que trasciende las acciones de clase en miras de la construcción de conocimiento (Aristizábal, Mesa y Santa, 2016, p.78).

1.1. JUSTIFICACIÓN:

Se desea aportar información respecto a las prácticas docentes con inclusión digital en la enseñanza universitaria de la educación física y el deporte, dicha revisión permite establecer metas que lleven al cumplimiento de indicadores y nutrir los programas con nuevas experiencias significativas que expandan el espectro endógeno institucional, aún más cuando se evidencia el temor al cambio respecto a las estrategias de enseñanza de las áreas de la motricidad, lo cual lleva a una constante reutilización de estrategias tradicionales y análogas. En este sentido, asuntos como la formación a distancia, la gamificación y el manejo de plataformas digitales se tratan en estos escenarios como intenciones de exploración.

Los resultados del estudio posibilitan la construcción de nueva teoría sobre el tema, permite recolectar insumos para resignificar las áreas que se piensan metodológicamente desde la modalidad virtual, propicia la ejemplificación de

nuevas acciones para los grupos de investigación que indagan asuntos TIC y contribuye a la reivindicación de la inclusión digital en la reforma curricular de los programas que abordan las áreas de la motricidad.

1.2. ANTECEDENTES:

Al hacer una revisión del panorama académico a través de la literatura se encuentra que, algunos autores abordan asuntos de la educación universitaria respecto a la motricidad en clave a la digitalidad en los entornos rurales (Brossard, 2016, p.106), se indaga sobre la incursión de la población en la *era digital* en las problemáticas respecto al discurso de la bioética y la estética corporal, sin embargo, parece que la construcción académica en torno a las prácticas docentes con inclusión digital inmersas en los programas de la educación física y el entrenamiento deportivo, aún no se plantea de forma clara o se encuentra en formulación.

Existe información investigativa previa que se interesa por el abordaje de las temáticas que conciernen al presente estudio, por esta razón, para despejar el amplio contenido de datos y georreferenciar de forma precisa el panorama, se ha situado una colección de productos locales:

- Fernández (2018), indaga las estrategias para la enseñanza de la educación física mediante la implementación del modelo de *tele-presencia* para favorecer la comunicación entre los docentes y los estudiantes en locaciones vulnerables o distantes con el apoyo de herramientas digitales.
- Gutiérrez (2018), indaga las estrategias para la administración y gestión de los e-Sports en la ciudad de Medellín, este modelo se piensa también como propuesta para la incorporación de los juegos digitales en el ejercicio pedagógico, lo cual puede generar acercamientos entre los estudiantes y las herramientas digitales en el entorno académico.
- Santa (2018a), indaga las percepciones que tienen los estudiantes sobre la imagen del cuerpo a través de la virtualidad, allí se visibilizan sus formas de interactuar mediante el manejo de la pantalla y las nuevas organizaciones juveniles en torno a las ciberculturas.
- Aristizábal, Mesa y Santa (2016), indagan las concepciones de los docentes en la ciudad de Medellín respecto a la inclusión digital en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas.

1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Es por ello que la propuesta con inclusión digital que se construye en el contexto de la educación superior en Medellín, propende por el diseño de una estrategia transversal en el quehacer educativo para integrar el uso, la mediación y la apropiación consciente de las herramientas. Y es que el panorama de la educación contemporánea, permite que los sujetos *aprendan a aprender* fuera y dentro de las aulas, pero a veces, esta disrupción puede resultar en un ejercicio limitado aun cuando se dispone de múltiples alternativas, o también puede resultar en un ejercicio innovador a pesar de la brecha digital.

La universidad de hoy se aventura en la incorporación de estrategias con inclusión digital para atender las necesidades de sus contenidos, encontrando allí un aliado para incorporarse en el espacio virtual y en el manejo de los recursos digitales, pero en el caso de la educación física y el deporte en donde los dispositivos aliados para su enseñanza son precisamente los espacios físicos y los recursos análogos, se vislumbran algunas necesidades. Es por ello que, para entender los efectos que trae consigo este despliegue digital, se plantea para el estudio la pregunta de: ¿Cuáles son las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de las prácticas docentes con Inclusión digital en las instituciones de educación superior que ofertan los programas de licenciatura en educación física y entrenamiento deportivo en la ciudad de Medellín?

1.4. OBJETIVOS:

- **General:**
 - Identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de las prácticas docentes con Inclusión digital en las instituciones de educación superior que ofertan los programas de licenciatura en educación física y entrenamiento deportivo en la ciudad de Medellín:
- **Específicos:**
 - Identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades respecto a la inclusión digital en el escenario de estudio.
 - Identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades respecto a la educación física y deporte en el escenario de estudio.
 - Identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades respecto a las prácticas docentes con uso, mediación y apropiación digital en el escenario de estudio.

2. METODO

2.1. TIPO DE ESTUDIO:

Se plantea desde el enfoque cualitativo (Lizcano, 2013, p.153), ya que permite la comprensión de la realidad que es objeto de estudio mediante la participación y la interpretación a través de la exploración interinstitucional. Este estudio es esencialmente descriptivo, en cuanto permite "*comprender cosas desconocidas a partir de las conocidas, la posibilidad de explicarlas e interpretarlas, perfilar nuevos conocimientos, destacar lo peculiar de fenómenos conocidos, sistematizar la información distinguiendo las diferencias con fenómenos o casos similares.*" (Gómez y De León, 2014. p.229).

Se complementa desde el método de estudio de caso para contrastar y enriquecer los datos recopilados de la relación de las propuestas con inclusión digital en el contexto académico (Durán, 2015, p.229); autores como Aristizábal, Mesa y Santa (2016, p.12), sugieren este método para adentrarse en el contexto de la digitalidad.

2.2. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Al identificar que las instituciones privadas de educación superior de la ciudad de Medellín que ofertan los programas de licenciatura en educación física y entrenamiento deportivo implementan diversas estrategias con inclusión digital según sus alcances presupuestales, se decide reducir el universo poblacional solo con las universidades de naturaleza pública, lo cual da como resultado un total de dos: la Universidad de Antioquia que para este estudio se convendrá como UdeA y el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid que para el estudio se convendrá como PCJIC.

El universo poblacional se reduce aún más hasta localizar las unidades académicas que ofrecen los programas de licenciatura en educación física y profesional en entrenamiento deportivo, por lo que se determina que en UdeA es el Instituto Universitario de Educación Física y Deporte que, para este estudio se convendrá como IUEFD, mientras que en el PCJIC corresponde a la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte que, para este estudio se convendrá como FEFRD. Los participantes son los docentes vinculados, ocasionales y de cátedra de las asignaturas.

2.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se establece la encuesta con el modelo de *cuestionario estructurado* (Alvira, 2011, p.11) y la entrevista con el modelo *no estructurado* (Ander-Egg, 1993, p.173).

La encuesta se proyecta con el fin de conocer los aspectos generales de los participantes y apreciar el objeto de estudio a través de la interrogación (García, 2002, p.19), por ende, en el formulario se plantean nueve preguntas, tres de ellas a la luz del esquema conceptual de la categoría *Inclusión digital*, otras tres a la luz de la categoría *Educación física y deporte* y las tres restantes a la luz de la categoría *Prácticas docentes con uso, mediación y apropiación digital*. Por ejemplo, la pregunta *¿Cuáles dispositivos electrónicos digitales ha dispuesto durante las clases?* contribuye a la categoría de *Inclusión digital* en tanto permite aportar datos acerca de las estrategias digitales desarrolladas en clase; la pregunta *¿Cuáles son los cursos en los que ha implementado herramientas digitales?* contribuye a la categoría de *Educación física y deporte* en tanto permite aportar datos acerca de las asignaturas para las áreas de la motricidad que implementan acciones con digitalidad; mientras que la pregunta *¿Desde qué año empezó a implementar herramientas digitales en su asignatura?* contribuye a la categoría *Prácticas docentes con uso, mediación y apropiación digital* en tanto permite aportar datos acerca de los procesos de alfabetización digital.

Tabla 1

Ítems de la encuesta y su respectiva categoría.

ÍTEM DE LA ENCUESTA	CATEGORÍA
¿Con qué propósito ha utilizado las herramientas digitales en las clases?	<i>Inclusión digital</i>
¿Cuáles aplicaciones y/o programas digitales ha dispuesto durante las clases?	
¿Cuáles dispositivos electrónicos digitales ha dispuesto durante las clases?	
¿En cuáles carreras profesionales labora y aplica estrategias con inclusión digital?	<i>Educación física y deporte</i>
¿Cómo cualifica su nivel de manejo de las herramientas tecnológicas dentro de su clase de EF Y deporte?	
¿Cuáles son los cursos en los que ha implementado herramientas digitales?	
¿Desde qué año empezó a implementar herramientas digitales en su asignatura?	<i>Prácticas</i>

¿Reconoce la diferencia entre los conceptos de <i>uso, mediación y apropiación digital</i> ? si/no	<i>docentes con uso, mediación y apropiación digital</i>
¿Qué significa para usted <i>uso, mediación y apropiación</i> de las herramientas digitales en la clase?	

La entrevista se proyecta para alcanzar fiabilidad en la información ya recopilada (Martínez, 2007, p.18), además se piensa en miras de validar, detallar, profundizar y argumentar los temas tratados al confrontar las respuestas textuales de los docentes con sus discursos orales. Allí se establece discusión con los docentes al indagar asuntos que nutren las categorías de estudio, por ejemplo la pregunta *¿en qué grupo de investigación participa y cuál es la línea de investigación que trabaja?* permite establecer si el docente hace parte activa del escenario investigativo y si es así, identificar los temas de interés y su relación con la motricidad y la digitalidad, lo cual ofrece datos a la categoría *Prácticas docentes con uso, mediación y apropiación digital*, en tanto se reflexiona sobre los procesos de formación docente.

2.4. PROCEDIMIENTO

Los investigadores establecen contacto con el personal administrativo de cada unidad académica para solicitar la autorización de indagación en los escenarios, luego se diseña el formato del consentimiento informado en donde los participantes aceptan el tratamiento de datos con fines meramente académicos. La aplicación de los instrumentos se desarrolla entre los meses de julio y septiembre del año 2020.

Respecto a la aplicación del primer instrumento y dada la situación *atípica* de contingencia sanitaria nacional a causa de la proliferación de la Covid-19, se hace entrega del enlace de la encuesta a los estamentos administrativos de las unidades académicas para su masificación mediante sus bases de datos (correos electrónicos). Setenta y siete (77) docentes diligencian de forma satisfactoria el Formulario y la información se recopila automáticamente en una Hoja de Cálculo de Google.

Posteriormente, los investigadores contactan a los docentes que diligenciaron la encuesta a través de los correos electrónicos que se recopilaron en la hoja de cálculo y se les invita a participar (a quienes puedan) de forma voluntaria en las entrevistas, las cuales se desarrollan de forma virtual a través de videollamada en la aplicación Google Meet, posteriormente los contenidos de audio de las grabaciones se transcriben en un Documento de Texto de Google¹.

Análisis de los datos: Se aplica la estrategia de Kabalen (1997) sobre los niveles de lectura literal, inferencial y analógica a los datos recolectados con el fin de reducirlos dentro de las matrices. Primero se aplica la lectura literal a los datos de los instrumentos (encuestas en la Hoja de Cálculo de Google y entrevistas en el Documento de Texto de Google) con el fin de clasificar las expresiones que obedecen a las categorías del estudio, esto se desarrolla en la Matriz A y a cada docente se le asigna un código para proteger su identidad. Para esta clasificación

¹ Se solicitó autorización al Semillero SETIC para hacer uso compartido de las encuestas y la entrevistas, ya que este se encontraba ejecutando paralelamente el proyecto denominado "Sistematización de experiencias de procesos educativos mediados por TIC en el Instituto de educación Física y Deporte, la Facultad de Ciencias Agrarias y la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia", en el cual participaron docentes.

se tienen en consideración unas subcategorías que se desprenden de las categorías y que se tratan en el marco teórico del estudio; bajo la categoría *Inclusión digital* se ubican las expresiones docentes sobre las subcategorías de incorporación digital, alfabetización digital y brecha digital; bajo la categoría *educación física y deporte* se ubican las expresiones docentes sobre motricidad; bajo la categoría *Prácticas docentes con uso, mediación y apropiación digital* se ubican las expresiones docentes sobre manejo, comunicación e interacción con herramientas digitales.

Tabla 2
Matriz A (de Lectura literal).

DOCE NTE	INCLUSIÓN DIGITAL	EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE	PRACTICAS CON USO, MEDIACIÓN Y APROPIACIÓN DIGITAL
Código asignado	Expresiones docentes en las encuestas y entrevistas sobre incorporación digital, alfabetización digital y brecha digital	Expresiones docentes en las encuestas y entrevistas sobre motricidad	Expresiones docentes en las encuestas y entrevistas sobre manejo, comunicación e interacción con herramientas digitales

Luego, a los datos filtrados, se les aplica una lectura de carácter inferencial en la Matriz B para identificar los asuntos que los docentes resaltan como debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. En las debilidades (D) se rastrean los elementos que afectan las dinámicas en las prácticas docentes con digitalidad; en las amenazas (A) se rastrean los elementos que pueden llegar a convertirse en debilidades si estas no se atienden de forma correcta; en las fortalezas (F) se rastrean los elementos que benefician a las dinámicas en las prácticas docentes con digitalidad; mientras que en las oportunidades (O) se rastrean los elementos que pueden llegar a convertirse en fortalezas si estas se atienden de forma correcta.

Tabla 3
Matriz B (de Lectura inferencial).

DOCE NTE	DA FO	INCLUSIÓN DIGITAL	EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE	PRACTICAS CON USO, MEDIACIÓN Y APROPIACIÓN DIGITAL
Código asignado	D	Asuntos que afectan	Asuntos que afectan	Asuntos que afectan
	A	Asuntos que Podrían afectar	Asuntos que Podrían afectar	Asuntos que Podrían afectar
	F	Asuntos que benefician	Asuntos que benefician	Asuntos que benefician
	O	Asuntos que podrían beneficiar	Asuntos que podrían beneficiar	Asuntos que podrían beneficiar

De forma posterior, en la Matriz C, se aplica la lectura analógica a este filtraje de datos mediante la conjugación de los datos de las expresiones docentes halladas en Los instrumentos, los datos de las teorías de los autores expertos y los datos de las construcciones de los investigadores (Ruiz, 1998, p.58). Esta triangulación se ejecuta con el fin de develar los resultados y elaborar la discusión de cada categoría del estudio y su DOFA. Posteriormente se esbozan las conclusiones integrando cada categoría de estudio en su correspondiente apartado de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Tabla 4
Matriz C (de Lectura analógica).

DOCENTE	DAFO	DATOS	INCLUSIÓN DIGITAL	EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE	PRACTICAS CON USO, MEDIACIÓN Y APROPIACIÓN DIGITAL	RESULTADOS	DISCUSIÓN	CONCLUSIONES
Código asignado	D	De los instrumentos	Expresiones	Expresiones	Expresiones	Resultado	Discusión	Sobre las debilidades
		De los expertos	Teorías	Teorías	Teorías	Resultado	Discusión	
		De los investigadores	construcciones	construcciones	construcciones	Resultado	Discusión	
	A	De los instrumentos	Expresiones	Expresiones	Expresiones	Resultado	Discusión	Sobre las amenazas
		De los expertos	Teorías	Teorías	Teorías	Resultado	Discusión	
		De los investigadores	construcciones	construcciones	construcciones	Resultado	Discusión	
	F	De los instrumentos	Expresiones	Expresiones	Expresiones	Resultado	Discusión	Sobre las fortalezas
		De los expertos	Teorías	Teorías	Teorías	Resultado	Discusión	
		De los investigadores	construcciones	construcciones	construcciones	Resultado	Discusión	
	O	De los instrumentos	Expresiones	Expresiones	Expresiones	Resultado	Discusión	Sobre las oportunidades
		De los expertos	Teorías	Teorías	Teorías	Resultado	Discusión	
		De los investigadores	construcciones	construcciones	construcciones	Resultado	Discusión	

Es necesario resaltar que el desarrollo del estudio fue posible gracias a la financiación económica del Centro de Investigación en Ciencias del Deporte CICIDEP, quien, además de su aporte en materia de rubros, también acompañó el proceso concreto de investigación.

3. RESULTADOS

3.1. DEBILIDADES

INCLUSIÓN DIGITAL: Los docentes manifiestan que, a pesar del uso tradicional de herramientas digitales como el correo electrónico y la Suite de Office, su permanente explotación en el ejercicio académico, les ha impedido explorar otras opciones que son más convenientes para las particularidades de las asignaturas que acompañan. Manifiestan una ausencia de políticas institucionales que los inviten a ellos a incorporar las herramientas y plataformas educativas disponibles, aun cuando las Universidades las adquieren de forma anticipada.

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE: Un docente manifiesta haber iniciado con el manejo de herramientas digitales para fines académicos desde mediados de la década de los noventa, nueve iniciaron esta práctica entre 1999 y 2009, cuarenta y cinco entre 2010 y 2019, dieciocho desde el 2020 y tres de ellos manifiestan que aún no han utilizado las herramientas digitales. En esta misma dirección, 53% de los docentes manifiestan tener un conocimiento medio sobre el manejo de las herramientas digitales, 31% un conocimiento básico y 16% un conocimiento avanzado. En sus discursos, manifiestan que por tratarse de áreas como la educación física y el deporte en donde el estudio de la motricidad se ha develado mediante el desarrollo de actividades análogas, no han sentido presiones para adentrarse en otros escenarios, es decir que el proceso de incorporación en el entorno digital es reciente.

PRACTICAS DOCENTES CON USO, MEDIACIÓN Y APROPIACIÓN DIGITAL: Los docentes manifiestan algunas dificultades respecto a la identificación de estrategias que propicien el trabajo autónomo de los estudiantes, lo cual los lleva a crear volúmenes significativos de material audiovisual con el objetivo de ocuparlos y mantener a tope los espacios virtuales que comparten con ellos.

3.2. AMENAZAS

INCLUSIÓN DIGITAL: Ellos expresan ideas que sitúan las acciones presenciales y sincrónicas como indicativos de calidad y superioridad a las acciones virtuales y asincrónicas, esto se manifiesta, por ejemplo, cuando algunos docentes afirman que la lectura tradicional de libros es más productiva que la lectura en medio magnético, ya que la primera se ofrece en diferentes idiomas e invita a la exploración, mientras que la segunda es fácilmente traducible.

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE: Manifiestan que los contenidos de algunas asignaturas en las áreas de la motricidad se deben enseñar de forma presencial o sin el manejo de recursos digitales dada la imposibilidad institucional de incorporar dispositivos como simuladores, laboratorios digitales especializados, dispositivos de realidad virtual, mayor y mejor conectividad a internet, entre otras tantas estrategias que permitirían a los estudiantes acercarse al aprendizaje por medio de la digitalidad.

PRACTICAS DOCENTES CON USO, MEDIACIÓN Y APROPIACIÓN DIGITAL: *“El autofinanciamiento también crea una cierta barrera a querer profundizar más”* (EntrevistaP2, 2020), ya que debido al ajustado presupuesto institucional para la cofinanciación, los docentes no pueden acceder a ciertas herramientas digitales, lo cual los desmotiva y los evoca hacia el manejo de las herramientas análogas.

3.3. FORTALEZAS

INCLUSIÓN DIGITAL: Disponen de estamentos que los acompañan en sus iniciativas con inclusión digital: en FEFRD es Polivirtual y en IUEFD es Ude@, a través de los cuales se les otorga a los docentes -si así lo desean-, un espacio en Moodle para que diseñen un ambiente virtual de aprendizaje. En Polivirtual los docentes son acompañados por el programa *Maestros Digitales* y en Ude@ son acompañados por un equipo de asesores pedagógicos. Respecto al manejo de esta plataforma (Moodle), un docente manifiesta lo siguiente: *“...Es una plataforma que yo la utilizo mucho para la tarea, para la evaluación, para la retroalimentación, más no la utilizo*

para el avance o el conocimiento de nuevos temas". (EntrevistaP2, 2020). También disponen del apoyo de estamentos de investigación que, aunque no tienen línea declarada en temas específicos sobre la temática del presente estudio, si se han interesado en algún momento por las temáticas con inclusión digital, ya sea con producción teórica, con formación docente o con iniciativas de incursión en el tema digital-educación, en IUEFD por ejemplo, el Semillero de Investigación SETIC enmarca sus acciones investigativas en la formación docente y estudiantil sobre inclusión digital.

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE: Expresan que, en la enseñanza de la educación física y el deporte, los recursos audiovisuales son más llamativos para los estudiantes que los contenidos textuales: *"...hay tres maneras de aprender, por la visión es decir los visuales, los auditivos y los kinestésicos, entonces algunos somos muy visuales y todo lo queremos ver en un video... ¡YouTube es una maravilla!"* (Entrevista3, 2020), manifiesta uno de los docentes entrevistados.

PRACTICAS DOCENTES CON USO, MEDIACIÓN Y APROPIACIÓN DIGITAL: Aplican estrategias de formación entre pares académicos, por ejemplo la asignación de roles al interior de la clase en donde, dado los conocimientos de los estudiantes y docentes respecto al manejo de las herramientas o de los temas específicos de los contenidos, se delegan tareas a los participantes para apoyar las transmisiones sincrónicas, crear piezas audiovisuales, enseñar a otros el manejo de programas y aplicaciones, apadrinar compañeros con vulnerabilidad económica inmersos en la brecha digital, entre otros asuntos.

3.4. OPORTUNIDADES

INCLUSIÓN DIGITAL: Los docentes manifiestan que, a pesar del continuo manejo de las herramientas ofimáticas tradicionales, las prefieren más que a las herramientas análogas, por ejemplo, ellos acuden de forma regular a las proyecciones de luz y dejan en segundo plano el pizarrón, además están optando por reemplazar las prácticas que incluyen el material impreso, ya que esto les permite compilar la información en volúmenes de datos ilimitados y les ahorra el tiempo que usualmente se requiere para los asuntos logísticos y de manejo de material impreso. Manifiestan que, aunque desigual, la inclusión digital es un fenómeno mundial ineludible para el sector académico, en este apartado, un docente expresa: *"realmente es una tendencia internacional, si uno está a la vanguardia sabe que tiene que actualizarse y estar de acuerdo a las exigencias que hay a nivel internacional... además, esto posibilita llegar a mucha más gente"* (Entrevista9, 2020).

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE: Los docentes manifiestan que en sus reuniones de trabajo antes se trataban asuntos de carácter análogo, es decir, tanto las teorías como las prácticas concebían lo análogo como estrategia fundamental en el gremio docente, sin embargo, se han permeado asuntos que tienen que ver con digitalidad en las últimas discusiones, incluso se han proyectado asignaturas como *Educación y Medios Educativos y Juegos Digitales*, las cuales transversalizan contenidos sobre alfabetización digital y motricidad.

PRACTICAS DOCENTES CON USO, MEDIACIÓN Y APROPIACIÓN DIGITAL: Contemplan el modelo de autoestudio en donde el docente se sitúa en el rol de un guía que acompaña al estudiante en su ejercicio de exploración, además se

adentran en un modelo de evaluación basada en la solución de problemas y de aplicación práctica, independientemente si el ejercicio se realiza a través de material análogo como la hoja impresa o digital en un Formulario de Google, ya que el escenario de la Web les ofrece hoy a los estudiantes las respuestas teóricas exactas a través de los recursos audiovisuales y material bibliográfico de libre uso.

4. DISCUSIÓN

4.1. INCLUSIÓN DIGITAL.

El desconocimiento instrumental de algunas herramientas digitales les denota en el agotamiento debido al permanente y constante tránsito de mensajería con los estudiantes. Los e-mails con archivos de lectura en formatos de Word, PowerPoint y PDF para atender las demandas de la clase han sido estrategias tradicionales en este escenario, pero la dependencia al correo electrónico como herramienta de clase (Albarrán et al., 2001, p.220) puede frenar la búsqueda de otras alternativas de comunicación. Se evidencia una transición inconclusa hacia *los entornos virtuales* (Levratto, 2017, p.96), un encuentro convergente y divergente entre lo análogo y lo digital. Quizás propiciando el acceso a mejores espacios y herramientas en los hogares de los docentes para el ejercicio de sus acciones académicas, se podría contribuir al acortamiento de la brecha digital.

No obstante, se presenta un interés progresivo en diseñar ambientes virtuales de aprendizaje que sirvan no solo como repositorios institucionales para el almacenamiento de archivos sino como verdaderos espacios para la comunicación. Cada vez se dispone menos del material análogo, en ocasiones para los exámenes escritos y para el ejercicio práctico por fuera del aula de clase, lo cual posibilita destinar el tiempo de clase en acciones innovadoras, otorgándole a lo digital un espacio en la comunicación (Pavón y Pavón, 2015, p.75) y permitiéndole a los docentes tomar un respiro en tanto que, ya no resulta necesario la repetición teórica de los mismos contenidos, sino que basta con difundir el material elaborado para la clase. Existen intenciones de incorporar metodologías con inclusión digital, sobre todo, aquellas que permiten la inclusión de las poblaciones alejadas y vulnerables a través de programas de regionalización.

4.2. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE.

La mayoría de docentes se sitúan como “inmigrantes digitales” en contraste con una población estudiantil que es mayoritariamente “nativa digital” (Caldevilla, 2013, p.32), para algunos docentes esta situación resulta inquietante, ya que pese a los diversos programas de alfabetización digital que las universidades ofrecen, se sienten menos motivados para aprender estos temas porque el escenario práctico para la educación física y el deporte ha sido mayoritariamente análogo en estos epicentros, a diferencia de otras áreas del saber en donde transversalizan de forma constante las herramientas digitales. Además, aún se desconocen estrategias concretas que permitan transversalizar la educación física y el deporte con herramientas digitales básicas o que no sean de tecnología de punta, lo cual releva las propuestas novedosas de las clases prácticas a un compilado de acciones tradicionales con recursos análogos.

Sin embargo, los contenidos audiovisuales para la educación física y el deporte permiten potenciar la exploración, la síntesis, la deducción, la creación de nueva información e incentiva una nueva forma de lectura a través de los sentidos, máxime cuando en las áreas de la motricidad funge el aprendizaje sensorial. Es por ello que se vislumbra una posibilidad real en las asignaturas virtuales y semipresenciales para la edificación de un proceso constructivista en la enseñanza de la educación física y el deporte, en el cual los actores del aula aportan nuevas visiones frente al aprendizaje y se nivela el ambiente entre el docente y el estudiante, ya que ambos aprenden al mismo tiempo sobre temas del saber específico y sobre digitalidad, máxime, cuando se tienen en cuenta los cambios generales del contexto en donde la virtualidad se sitúa como un requerimiento en las habilidades de los educadores físicos y entrenadores deportivos.

4.3. PRÁCTICAS DOCENTES CON USO, MEDIACIÓN Y APROPIACIÓN DIGITAL.

El desconocimiento docente sobre asuntos digitales conlleva a que los estudiantes exploren solos el escenario de la Web, manejen de forma aislada las herramientas y produzcan contenido sin reflexión previa, ignorando las normativas legales sobre la disposición de los textos, imágenes y sonidos, normalizando el manejo de herramientas *paralegales*, además de exponerse al *crackeo* y el *pirateo*. Parece que sus acciones obedecen más a un requerimiento institucional o a una demanda contextual (Tobón, 2015, p.43) que a un interés de formación personal; esta disrupción digital genera temores, ya que implica modificaciones en la metodología tradicional preestablecida por el docente. Se generan desconfianzas que son producto de la falta de estudiantes *conectados*, en parte, porque las concepciones sobre las experiencias significativas con inclusión digital (Aristizábal, Mesa y Santa, 2016, p.110) aún son diversas y no tienen claridad sobre ellas.

Es por ello que, para la formación entre pares académicos, conviene invitar a los estudiantes dada su naturaleza *nativa digital*, lo cual posibilita una correlación motivacional, es decir, si ellos se animan a manejar las herramientas digitales, es posible que algunos estudiantes sigan sus pasos y se acerquen cada día y sin saberlo a los saberes de la cultura informática (Rueda y Quintana, 2007, p.187). La digitalidad invita a los docentes a diseñar nuevos modelos de evaluación no memorísticos, conjugando alternativas evaluativas a través de la gamificación como el caso de Kahoot, en donde la comunicación y la socialización priman sobre el resultado, en palabras de (Pintor, 2017, p.116)... una evaluación formativa.

5. CONCLUSIONES

5.1. INCLUSIÓN DIGITAL.

El proceso de incursión en el entorno digital se ha presentado rápidamente en los últimos años, por ello las instituciones deben reunir esfuerzos para incorporar dentro de sus contenidos la cátedra renovada de alfabetización digital, ya que esta se ha utilizado para la transmisión de información pero no como estrategia para la construcción de conocimiento. La educación física y el deporte son áreas que requieren apoyo digital en comparación con otras áreas de aula que ya han venido incorporando dichas estrategias desde hace varios años, precisamente esa posibilidad de trascender el espacio confinado hace que el docente sea temeroso de explorar estrategias diferentes a las análogas.

Corresponde a las universidades establecer modelos de enseñanza de la educación física y el deporte para las nuevas generaciones, ya que hoy en día los jóvenes se sienten motivados en adentrarse en nuevas tendencias como los juegos digitales, los deportes electrónicos, la telepresencia educativa, la formación deportiva remota, la programación de aplicaciones, ni que hablar de la cantidad de jóvenes que desean ser influenciadores en el campo del Fitness. En este sentido, la constante lucha vertical entre nativos digitales versus inmigrantes digitales al interior de la universidad requiere igualarse o quizás desaparecer, ya que el hecho de nacer o crecer en la era digital no garantiza los aprendizajes sobre el tema, así mismo, el hecho de haber nacido o crecido en un periodo previo a la era digital, no siempre resulta en un desconocimiento sobre dicho asunto... Se podría reivindicar entonces el afianzamiento del concepto de Habitante digital para romper las tensiones. No se trata entonces de cerrar solo la brecha generacional en el contexto, sino de reducir la brecha educativa y digital, lo cual permitiría que los procesos de intercambio cultural sean menos traumáticos y más comunes y que la atención a esas nuevas tendencias de la motricidad sean abordadas sin tantos miramientos.

5.2. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE.

Aún existen imaginarios que sitúan a la educación física y el deporte como áreas que deben transitar por el escenario análogo, ya que la brecha digital sobre infraestructura, acceso y conectividad, hace que los docentes teman equivocarse en la exploración. Esta amenaza se puede minimizar, por ejemplo, con la implementación de programas docentes de alfabetización digital de carácter académico e investigativo que ofrezcan estrategias a temas como el autoestudio, la disciplina en la enseñanza digital, la búsqueda de datos, el tratamiento de información, el manejo consciente de la digitalidad, entre otros asuntos, lo cual puede generar diferentes aproximaciones al área de la motricidad en la era de la información y de la comunicación.

Resultaría arriesgado compararse con otras áreas del conocimiento que no se interesan por el efecto de la motricidad y que quizás están más adelantadas en temas de uso, mediación y apropiación digital, pero para la formación de educadores físicos y entrenadores deportivos resulta imprescindible ofrecerles información sobre el tema, ya que seguramente en el futuro se encontrarán con estudiantes, usuarios o deportistas más jóvenes que ellos, con más conocimientos y más ávidos en el tema digital.

5.3. PRACTICAS DOCENTES CON USO, MEDIACIÓN Y APROPIACIÓN DIGITAL.

Se está rompiendo el paradigma de la educación física y el deporte enseñados de forma tradicional en donde cada contenido debe ser asimilado al tiempo, hoy se piensa el aprendizaje descentralizado y el aula de clase se reivindica como escenario de encuentro para el ofrecimiento de acciones diferentes a la cátedra oral. Y es que los datos hoy se transforman del formato meramente escrito, los estudiantes y docentes se sitúan como consumidores masivos de información audiovisual y la figura del docente deja de ser la del sujeto poseedor de conocimiento... seguramente un adolescente, en términos de volumen, puede tener más información, en comparación con un antiguo rey o emperador.

El contexto contemporáneo ofrece otras estrategias para afrontar los retos que producen los cambios globales, ya que la golosa, el ula-ula y el lazo, aun cuando son elementos de uso tradicional para la práctica motriz, deben abrir campo al teléfono celular, al computador, a la consola de videojuegos, entre otros, con los cuales las instituciones buscan innovar. La búsqueda de lo novedoso lleva a pensar que lo digital ya dejó de ser una necesidad y se transformó en una obligatoriedad, sin embargo, con la permanente proliferación tecnológica, lo digital ya no necesariamente supondría algo nuevo... quizás lo novedoso, hoy no implique digitalidad.

6. REFERENCIAS.

Acuña, M. J., & Ajenjo, X. (2005). Archivos en la era digital: problema (y solución) de los recursos electrónicos revistas digitales de biblioteconomía y documentación. *El Profesional de la Información*, 6(14), 407-413. <http://eprints.rclis.org/8415/1/Acuna-Agenjo.pdf>

Adorno, T. L. (1993). *Consignas (1ra ed.)*. Buenos Aires–Argentina: Editorial Amorotu. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=314381>

Albarrán, I., de Pablos Heredero, C., & Montero, A. (2001). El impacto del uso del correo electrónico en el profesorado de las universidades públicas madrileñas. *REIS Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 96(0), 201-223. <https://www.jstor.org/stable/40184389?origin=crossref&seq=1>

Alvira, F. (2011). *Cuadernos metodológicos, La encuesta: una perspectiva general metodológica (1ra ed.)*. Madrid–España: Editorial Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=249303>

Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de investigación social (23va ed.)*. España: Editorial Magisterio del Rio de la Plata. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=40695>

Aristizábal, I. C., Mesa, C. M., & Santa, E. M. (2016). *Efecto en las prácticas pedagógicas de los docentes que han desarrollado experiencias significativas con inclusión digital postuladas al "Premio Ciudad de Medellín a la calidad de la Educación" 2010-2013 (publicación nº 1233) [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]*. Medellín-Colombia: Repositorio de la Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3468>

Brossard, F. (2016). Hacia un modelo de inclusión digital rural Una mirada sobre América Latina y el caso de Chile. *Revista Nueva Sociedad*, 262(0). Sin pp. <https://nuso.org/articulo/hacia-un-modelo-de-inclusion-digital-rural/>

Caldevilla, D. (2013). Los retos de la era de las TICs: nativos digitales contra inmigrantes. *Comunicación y Medios*, 23(0), 23-36. <https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/26336>

Durán, R. (2015). *La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes. (publicación nº 98091) [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de*

Cataluña]. Cataluña-España: Repositorio de la Universidad Politécnica de Cataluña. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/28590/discover>

Fernández, J. R. (2018). *Tele-presencia ¿Y si tuviéramos un maestro de educación física en cada escuela rural?* (publicación sin nº) [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Medellín-Colombia: Repositorio de la Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/336129>

García, F. (2002). *El Cuestionario Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionario* (1ra ed.). Ciudad de México-México: Editorial LIMUSA. <https://www.worldcat.org/title/cuestionario-recomendaciones-metodologicas-para-el-diseno-de-cuestionarios/oclc/651581028>

Gómez, C. & De León, E. A. (2014). Método comparativo. En Sáenz, K. & Tamez, G., *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (223-251). México: TH Tirant Humanidades. <http://eprints.uanl.mx/9943/>

Gutiérrez, T. (2018). *Direccionamiento estratégico en torno a los E-sports* (publicación sin nº) [Tesis de especialización, Universidad de Antioquia]. Medellín-Colombia: Disertación y tesis global.

Kabalen, D. M. (1997). *La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información* (3a ed.). México: Trillas ITSM. <https://www.worldcat.org/title/lectura-analitico-critica-un-enfoque-cognoscitivo-aplicado-al-analisis-de-la-informacion/oclc/777897481?referer=di&ht=edition>

Levratto, V. (2017). Encuentro entre lectura en papel y lectura digital: hacia una gramática de lectura en los entornos virtuales. *Foro de Educación*, 23(15), 85-99. <https://doi.org/10.14516/fde.555>

Lizcano, J. P. (2013). Investigación cualitativa de segundo orden y la comprensión de la realidad. *Hallazgos*, 19(10), 149-162. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/747/1027>

Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (1a ed.). España: Colección Investigamos. <https://sede.educacion.gob.es/publivera/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>

Mejía, M. R. (2010). Las culturas juveniles: Una forma de la cultura de la época. *Revista Educación y ciudad*, 18(0), 49-76. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/168>

Mineducación Colombia (2016). Introducción cobertura. www.mineducacion.gov.co. Colombia: Recuperado el 1 de diciembre de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-179334.html>

Moreno, W. (2009). El cuerpo en la escuela: Los dispositivos de sujeción. *Currículo sem fronteiras*, 1(9), 159-179. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1/articles/8-moreno.pdf>

Pavón, F. & Pavón, M. (2015). La Educación Física y las TIC como herramientas para la mejora de la comunicación en la educación. *Hachetetepe Revista científica de educación y comunicación*, 11(2), 63-77. <https://doi.org/10.25267/hachetetepe.2015.v2.i11.6>

Peláez, A. (2008). Objetos de aprendizaje, una propuesta para su diseño desde una perspectiva constructivista social. *Revista Q Educación, Comunicación, Tecnología Universidad Pontificia Bolivariana*, 4(2), 1-21. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6521>

Pintor, P. (2017). Gamificando con Kahoot en evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(3), 112-117. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/709>

Rueda, R. & Quintana, A. (2007). *Ellos vienen con el chip incorporado: aproximación a una cultura informática escolar (3ra ed.)*. Bogotá-Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/793>

Ruiz, E. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: una orientación cualitativa. *Cuadernos del CESU. UNAM*. 35(0), 1-92. https://books.google.com.co/books/about/Propuesta_de_un_modelo_de_evaluacion_curricular.html?id=pw28AAAAIAAJ&redir_esc=y

Santa, E. M. (2018a). Características de la interacción en torno a la imagen del cuerpo virtual. *Revista Ágora*. Ediciones Universidad de Valladolid, 1(20), 90-114. <https://revistas.uva.es/index.php/agora/article/view/2054/1712>

Santa, E. M. (2018b). Cobertura educativa versus educación oficial: la educación física en tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín-Colombia. *Revista digital EmasF*, 56(0), 44-55. http://emasf2.webcindario.com/EmasF_56.pdf

Sutton, W. H. (2012). Aprendizaje y educación en la era digital: ¿una primavera estudiantil? *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, 117(0), 41-47. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/213/222>

Tobón, Y. (2015). La nueva era digital en la educación [The new digital age in the education]. *Ventana Informatica*, 32(0), 29-45. <https://doi.org/10.30554/ventanainform.32.1095.2015>

Varela, J. & Alvarez-Uria, F. (1991). *La arqueología de la escuela (1ra ed.)*. Madrid-España: Las Ediciones de la Piqueta, D.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=168944>

Vizcarra, F. & Ovalle, L. P., (2011). Ciberculturas: el estado actual de la investigación y análisis. *Cuadernos.info*, 0(28), 33-44. <https://cuadernos.info/index.php/CDI/article/view/267/279>

7. AGRADECIMIENTOS.

Al Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia, especialmente al Centro de Investigación en Ciencias del Deporte CICODEP por su apoyo.

A la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid por su permanente ayuda y disposición en el ejercicio investigativo.

Al semillero de investigación SETIC, el cual proporcionó los datos de algunas encuestas y entrevistas de los docentes participantes, además apoyó al equipo de investigadores en el ejercicio de escritura académica del informe.

A los docentes que participaron en el estudio.

Al profe Juan Carlos Muñoz Díaz por su labor permanente y acompañamiento en la Revista EmásF.

A los docentes de la comunidad “EmásF” que, pese a las dificultades del contexto actual, siguen llevando alegrías a las aulas.

Fecha de recepción: 4/12/2020
Fecha de aceptación: 31/12/2020

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

TEATRO/DRAMA EN EDUCACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?

Emilio Méndez-Martínez

Maestro y Doctor en Ciencias de la Educación, Asturias. España

Email: emiliomm@educastur.org

Web: <https://cutt.ly/1fivmP1>

RESUMEN

Teatro/drama en educación, dramatización, teatro educativo, expresión dramática, expresión teatral, expresión dinámica... Estas son solo algunas de las denominaciones que históricamente ha recibido el teatro/drama en educación en los últimos cincuenta años en España, al calor de determinadas corrientes internacionales llegadas al país. Como tal, podemos establecer el comienzo de nuestro objeto de estudio en 1954, año en el que se publica *Child Drama*, del autor inglés Peter Slade. A partir de ese hito, el campo es enriquecido por una amplia cantidad de autores y autoras, sobre todo de origen inglés y estadounidense. De probados beneficios pedagógicos, la presencia del teatro o el drama en las escuelas hoy en día es muy diferente según el país al que nos refiramos, desde países como Grecia o Argentina, incluido en sus currículos de primaria, hasta otros como Canadá o Estados Unidos, en los que su presencia se extiende a lo largo de toda la escolarización obligatoria. La variedad terminológica citada, así como las circunstancias históricas, han condicionado significativamente el desarrollo de este campo de estudio en España desde el Siglo XVI hasta nuestros días, comenzando por un teatro/drama en educación muy asociado a la iglesia católica, y terminando con la desaparición definitiva de sus planes de estudio como materia independiente, con la LOE en 2006, y la inclusión de sus contenidos mayoritariamente dentro del área de Educación Física. A todo esto, debemos añadir que actualmente existen diferentes iniciativas de relevancia que mantienen viva su llama.

PALABRAS CLAVE:

Teatro aplicado; expresión corporal; teatro/drama en educación; arte y educación; historia de la educación.

INTRODUCCIÓN.

Teatro y teatro/drama en educación son dos conceptos distintos. Cuando hablamos de teatro/drama en educación estamos refiriéndonos a teatro aplicado (Motos y Ferrandis 2015), en este caso, a la educación. Al respecto, afirman Eines y Mantovani (2008):

El teatro, cuando se relaciona con la educación, cambia el punto de mira y deja de interesarse por la perfección artística del producto (...) ese punto de mira no puede ser el del creador teatral sino el del educador que tiene unos objetivos de carácter pedagógico. (p.17)

En este artículo, planteo cómo las distintas denominaciones que históricamente ha recibido el teatro/drama en educación han ido en detrimento de su presencia en el sistema educativo español; aportando además un mapa de su presencia curricular, partiendo de la esfera internacional hasta terminar realizando un breve repaso histórico a nivel nacional, así como las iniciativas más importantes que actualmente operan en España.

1. CIRUGÍA TERMINOLÓGICA: ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?

En ocasiones, los términos “drama” y “teatro” se utilizan indistintamente porque representan conceptos muy similares (Giannouli, 2016; Odhiambo, 2016). Algunos autores o algunas autoras prefieren la expresión “teatro en educación” (*TIE: Theatre-in-Education*) o “teatro educativo” (*ET: Educational Theatre*) (Torres, 1993), que incluyen tanto el teatro como el drama: “usar el teatro y el drama con fines educativos... para enseñar sobre algo que no sea teatro o habilidades teatrales” (Wooster, 2007, p.65). Ireland y Harman (2016) lo definen como las “experiencias transformadoras mediante el uso de técnicas teatrales que conducen a resultados de aprendizaje positivos” (p. 13). Sin embargo, Prendergast y Saxton (2013) plantean una diferencia entre teatro y drama: mientras que en la primera es indispensable una representación ante un público, la segunda consiste en un proceso que puede confluir o no finalmente en dicha representación pública, donde lo más importante es el ensayo, que “puede concebirse como un proceso colaborativo de investigación, búsqueda, ensayo y error, negociación y, a menudo, improvisación” (p. xi). Como dicen Holdhus et al. (2016), en contextos educativos, el drama se utiliza como una estrategia a fin de que las personas estudiantes creen situaciones dramáticas para su propio desarrollo/aprendizaje más que para el deleite de una audiencia. Al respecto, el año 1948 parece de suma importancia dado que se celebra en Londres una conferencia sobre la relevancia del drama como herramienta pedagógica; dicho hito es considerado por Bolton (1984) como el primer precedente importante que estableció esta dicotomía terminológica, establecida definitivamente seis años después, a causa de la publicación del libro de Peter Slade (1954), *Child Drama*.

Por otro lado, se han manejado históricamente y se siguen manejando otras denominaciones para este campo de estudio, tales como *Process Drama* (Landy y Montgomery, 2012), “expresión teatral” o “expresión dramática” (Vieites-García, 2014), conocida esta última incluso por su abreviatura “exdra” (Barret, 1989), “dramatización” o “dramática corporal” (Montávez y Zea, 1998). Vieites-García (2014) realiza una distinción entre expresión teatral y expresión dramática muy

similar a la realizada por Prendergast y Saxton (2013) con respecto a “teatro en educación” frente a “drama en educación”. Este autor asegura que “la expresión dramática se sitúa en el ámbito de la vida en tanto la expresión teatral pertenece al dominio del arte” (Vieites, 2012, p. 3), puntualizando además que la principal diferencia entre ambas es la presencia de una representación frente a una audiencia en el caso de la expresión teatral, en la línea de lo planteado por Prendergast y Saxton (2013). Encontramos también la locución “expresión dinámica”, que ha sido una de las elegidas en España para referirse al teatro/drama en educación, junto con “dramatización”, siendo este último término el tradicionalmente más usado dentro de las leyes educativas españolas (Núñez-Cubero y Navarro-Solano, 2007), además de la citada “expresión dinámica” (Pelegrín, 1973). Asimismo, se han utilizado de manera indistinta las denominaciones “dramatización”, “expresión dramática” y “juego dramático”, en una línea terminológica con clara derivación del francés (*jeu dramatique*), práctica iniciada en Francia en la década de los treinta del siglo pasado por Leon Chancerel, apoyada por los movimientos de renovación pedagógica franceses (Tejerina, 1999). Por otro lado, parece conveniente señalar que en nuestro país la denominación “expresión corporal” ha terminado siendo un término paraguas bajo el cual se han incluido ciertos contenidos propios del teatro/drama en educación y no tan propios de la expresión corporal, sobre todo desde el ámbito de la educación física (Castañer, 2002). Al respecto, Schinca (1988) define la expresión corporal como “una disciplina que permite, mediante el estudio y profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio” (p. 9). Por lo tanto, a pesar de que expresión corporal y teatro/drama en educación efectivamente comparten objetivos, como evidencia Stokoe (1990) cuando se refiere de este modo a la expresión corporal: “educar para la belleza, la alegría y el goce. Para la convivencia y la paz (...). Educar jugando para desarrollar la capacidad de jugar” (p. 41), ambos son términos diferenciados en tanto, si nos basamos en la definición de Schinca (1988) aportada, la expresión corporal centra su objeto de estudio en la educación mediante el cuerpo, y el teatro/drama en educación, incluyendo el cuerpo, constituye un concepto más amplio. Por tanto, la expresión corporal, como ya denunciara Tejerina (en Onieva, 2011): “...es un concepto totalmente independiente de la dramatización, con sus propias características” (p. 99-100).

Para terminar, concluyo que las diferentes denominaciones destacadas no responden siempre a distintas realidades, sino que, la mayoría de las veces, nombran los mismos conceptos de maneras diversas. En este artículo, nos alinearemos con las actuales tendencias hacia el uso de la forma “teatro/drama en educación”, por ser esta una denominación (junto con la de “drama/teatro en educación”) cada vez más utilizada en el mundo académico anglosajón (Giannouli, 2016; Østerlind, Østern y Thorkelsdóttir, 2016; Nicholson, 2011) y por tratarse de un término inclusivo bajo el que conviven prácticas muy afines difícilmente diferenciables (Torres, 1993).

2. BENEFICIOS DEL TEATRO/DRAMA EN EDUCACIÓN.

El teatro/drama puede ser una herramienta pedagógica muy efectiva. Se ha justificado suficientemente que utilizándola dentro del currículo educativo mejora la comunicación, la socialización, la expresión emocional y estética de los estudiantes, la empatía y las dinámicas de grupo (Smithner, 2011), beneficios todos ellos que pueden, en última instancia, mejorar la sociedad (Nicholson, 2011).

Asimismo, Cecily O'Neill y Alan Lambert (1982) destacan otra serie de habilidades que el teatro/drama suele promover, como son: indagación, pensamiento crítico y constructivo, resolución de problemas, habilidades de comparación, interpretación, juicio y selección, así como mayor aprendizaje e investigación; resaltando a su vez su potencialidad pedagógica en áreas de enseñanza-aprendizaje, como la historia: "el alumnado afronta el desafío de crear un mundo alternativo y convincente mientras mantiene puntos de comparación con el mundo real (...), el énfasis estará en descubrir más que en una mera implementación de un conocimiento objetivo" (p. 17); o el lenguaje: facilitando el trabajo de ciertas categorías, como describir experiencias pasadas, tanto reales como imaginarias; enseñar y explicar; favorecer el razonamiento lógico, convincente y persuasivo; y, por último, planear, predecir y decidir. Trozzo (2017) establece una serie de "principios liminares" inherentes al teatro/drama en educación, que podemos resumir en los siguientes:

- Creatividad frente a obediencia, e interpretación frente a copia.
- Diferencia, diversidad, tolerancia, etc. frente a estereotipos.
- Trabajo por medio de la interacción, de la escucha.
- Aprovechamiento de los conflictos como motores de aprendizaje.
- Prioridad del cuerpo frente a la palabra como vehículo de expresión
- Autoaprendizaje y autorregulación.
- Literatura teatral como filosofía, como espacio de puesta en duda de la realidad.
- Teatro como juego.

3. TEATRO/DRAMA, UNA MIRADA HACIA LOS ORÍGENES.

Se suele considerar la década de los sesenta como la del alumbramiento del teatro/drama en educación; este nacimiento tiene lugar en Gran Bretaña con el objetivo de ofrecer un estímulo para el alumnado (tabla 1). No obstante, la publicación del libro *Child Drama* en 1954, a cargo del autor inglés Peter Slade, supuso un hito iniciático. Se trataba de una simple retahíla de ejercicios con los que el propio Slade y otras personas docentes trabajaban en sus clases (Johnson y O'Neill, 1984). La siguiente generación, que desarrolla su labor dentro del campo en la década de los sesenta, y que a su vez establecerá una base teórica cada vez más rigurosa, está constituida por Maisi Cobby, Brian Way, John Allen, John Hodgson, Dorothy Heathcote y por el propio Slade (Bolton, 1984), entre otras personalidades. Otro hecho destacable es la publicación en 1967 del libro *Desarrollo a través del drama*, de Brian Way, que Bolton (1984) defiende como la publicación sobre teatro/drama en educación con más repercusión hasta la fecha. A continuación, encontramos los trabajos destacados de Tim Cox (1970), John Deverall (1979), Ken Robinson (1981) y John Allen (1979), sobre la temática en cuestión. Posteriormente, ha habido muchas personas que han continuado el legado de los autores citados y las autoras citadas, entre las que podríamos destacar a John O'Toole, Gavin Bolton, Tony Jackson, Juliana Saxton, Carole Miller, John Landy, etc. (Jackson, 2004). Todas ellas, y muchas más, han dedicado su vida profesional a indagar sobre el campo del teatro/drama en educación conquistando en muchos casos espacios dentro del currículo educativo.

Tabla 1.

Hitos y personas autoras iniciáticas del teatro/drama en educación a nivel internacional (elaboración propia)



4. TEATRO/DRAMA EN EDUCACIÓN Y CURRÍCULO A NIVEL INTERNACIONAL.

Todas las razones aportadas justifican por qué el teatro/drama en educación se ha introducido en los planes de estudio de algunos países durante los últimos cuarenta años: en educación primaria en Grecia (Giannouli, 2016), Islandia (Österlind, Østern, y Thorkelsdóttir, 2016) o Argentina (Trozzo, 2017); y en educación primaria y secundaria en Brasil (Nogueira y Pereira, 2016), Estados Unidos (Duffy, 2016) o Canadá (Gallagher, 2016). Por otro lado, actualmente se puede observar una desesperanzadora y generalizada tendencia hacia eliminar el espacio conquistado por el teatro/drama en la educación (Duffy, 2016). Al respecto, es muy importante la labor que *IDEA*, Asociación Internacional de Drama y Teatro en Educación, viene realizando desde su creación en 1992. Este organismo conecta a profesionales del sector procedentes de más de ochenta países de los cinco continentes realizando publicaciones y congresos internacionales cada tres años (IDEA, 2016); su existencia da cuenta de que el teatro/drama en educación es un campo de conocimiento inestable dentro de los planes de estudio, y que exige una continua pelea, a pesar de las conquistas logradas.

Aparte de dicha regulación legal, merece especial atención el hecho de que muchos maestros y muchas maestras de educación primaria y secundaria alrededor del mundo han utilizado y siguen utilizando el teatro/drama como una metodología didáctica en sus clases (Giannouli, 2016); desafortunadamente, la mayoría de ellos y ellas no se sienten con la suficiente solvencia para utilizarla de manera específica, al carecer de la capacitación adecuada.

5. TEATRO/DRAMA EN EDUCACIÓN Y CURRÍCULO ESPAÑOL.

Se debe comenzar señalando que, ateniéndonos a la distinción terminológica planteada en el primer punto de este artículo, en España no ha existido una tradición del teatro/drama en educación de la misma solidez que en otros países, normalmente anglófonos. Como veremos, dicha tradición se ha correspondido en mayor medida con la del teatro en educación, es decir, con la de un tipo de teatro realizado en contextos escolares principalmente orientado a la creación de una pieza escénica para representar ante un público, como constatan algunos manuales posfranquistas que comentaremos. Este enfoque mayoritario, probablemente influenciado por la institución eclesiástica y ya luego por la dictadura franquista, en tanto apela a la creación planificada a priori, y por tanto

controlada, puede ser una de las razones por las que el teatro/drama en educación no se ha acabado de estabilizar curricularmente en España. La falta de profesionalización de este sector ha conllevado que, mientras en otros países, como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Argentina, etc., se ha ido desarrollando un corpus teórico-práctico de elevado rigor, en España la base teórica ha quedado reservada casi por completo a iniciativas particulares de ciertas personas o agrupaciones de distinta índole.

5.1. DEL S. XVI AL S. XVIII.

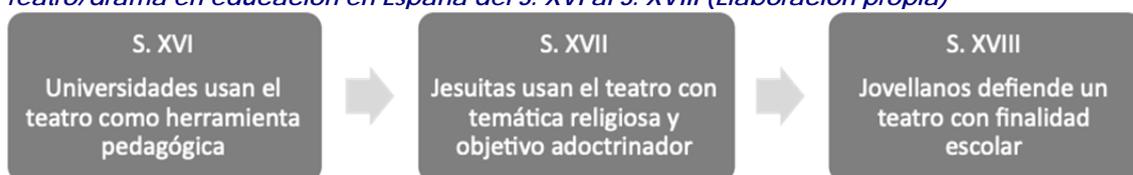
Cutillas (2015) realiza un interesante y completo estudio histórico acerca de la presencia del teatro como herramienta pedagógica en España (tabla 2).

En primer lugar, durante el siglo XVI y el humanismo pedagógico, la presencia del teatro tuvo relevancia dentro de las universidades, sobre todo como herramienta de aprendizaje de la lengua y elemento liberador del pensamiento de las personas educadoras; asimismo, los niños y las niñas participaban en obras de teatro escolares que posteriormente representaban en diversos espacios: patio del colegio, ayuntamiento, universidades, plazas públicas, etc., siendo incluso prescritas por los estatutos de la Universidad de Salamanca; así, en esta época, el pedagogo Luis Vives recoge la importancia del juego, las fabulas, historietas dramatizadas, chistes, etc., como elementos didácticos de relevancia.

En segundo lugar, durante el siglo XVII y el realismo pedagógico, Cutillas (2015) continúa explicando que el teatro encuentra su mayor presencia en la actividad de los jesuitas, que intentaron establecer un teatro para jóvenes, basado en obras ocasionalmente creadas por las propias personas jóvenes, siempre con temática religiosa y fin adoctrinador, y que contaron con numerosas representaciones públicas; además, tuvieron lugar prácticas parateatrales como declamaciones, recitaciones, discursos, exposiciones públicas, lecturas dramatizadas, etc.; a estas prácticas teatrales educativas, en ocasiones consideradas como precursoras del teatro del Siglo de Oro español, en el año 1599 se les impone el *Ratio Studiorum*, que establece unas reglas estrictas con respecto a la práctica del teatro en la escuela: preferencia de la tragedia frente a la comedia, significativa constancia de los ensayos, reserva de la presencia sobre el escenario solo para el alumnado con mejores resultados académicos, etc.

En el Siglo XVIII, durante la ilustración y el naturalismo pedagógico, Jovellanos defiende la creación de un teatro con finalidad escolar, abogando por la necesidad de que los certámenes teatrales formen parte de la educación reglada, con un enfoque muy similar al del *Ratio Studiorum* jesuita; durante este siglo y el siguiente, el teatro escolar siguió representándose, pero principalmente mediante el entremés, más próximo a un enfoque de teatro infantil.

Tabla 2.
Teatro/drama en educación en España del S. XVI al S. XVIII (Elaboración propia)



5.2. DE LA DICTADURA FRANQUISTA A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970).

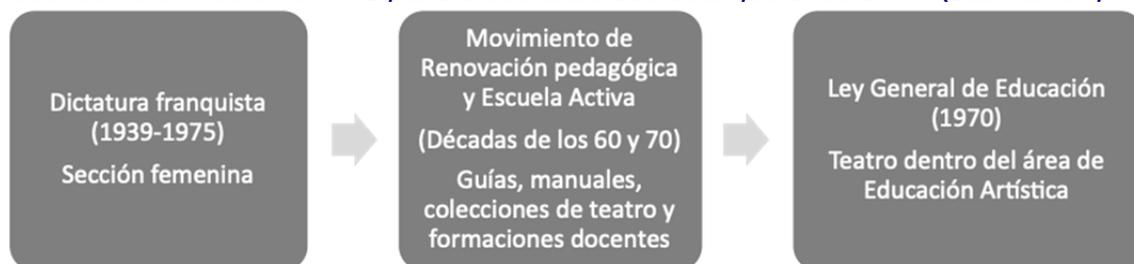
Durante la dictadura franquista, se realizó teatro en los colegios españoles, sobre todo dentro de la Sección Femenina. El teatro supone para las mujeres parte de su formación integral, no así asistir al teatro, que se considera una tarea en parte pecaminosa (Palacios, 2014). Además, el teatro propuesto posee un sesgo político y adoctrinador a favor del sistema dictatorial imperante, como demuestra este consejo que una de las publicaciones de la Delegación Nacional de la Sección femenina y de las J.O.N.S -Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista- ofrece al alumnado (de género femenino, en este caso):

Elegir un “Director”: si hay alguna persona mayor que quiera ayudaros, tanto mejor; pero si no, no importa, lo podéis hacer uno de entre vosotros, siempre que los demás obedezcáis sus indicaciones, pues, aunque no sean muy acertadas, es mejor un criterio común, aunque sea regular, que mil opiniones distintas. (Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., 1960, p. 5)

Por último, Cutillas (2015) establece una fecha clave para el teatro/drama en educación en nuestro país, que es el 4 de agosto de 1970, día en el que se instaura la Ley General de Educación. Con ella, encontramos diversas prácticas claves para un afianzamiento del teatro/drama en las escuelas: por un lado, las ediciones de guías docentes para implementar herramientas teatrales en el ámbito escolar, como *Los Picotes y el Gallo de la Veleta* (Pelegrín, 1973) o *Mi primer libro de teatro* (González de Ajo, 1974), ambas muy orientadas, como decíamos, hacia el montaje teatral final; por otro, la aparición de la colección de teatro infantil *Bambalinas*; etc. Los hitos citados fueron seguidos de las obras de autores y autoras como Carmen Aymerich, Juan Cervera, Antonio Guirau, Franco Pastore, Luis Matilla, Carlos Herans, Jorge Díaz, Federico Martín Nebrás, etc., desde principios de la década de los setenta. Además, dicha Ley General de Educación de 1970, coloca la dramatización y el teatro infantil dentro del área de expresión, perteneciente a la Educación Artística, triunfo conseguido, entre otras cosas, gracias a las acciones del Movimiento de Renovación Pedagógica y a la Escuela Activa (Núñez-Cubero y Navarro-Solano, 2007). Además, en las Instrucciones de la Dirección General Básica de 1977, se concibe la dramatización como una herramienta didáctica al servicio de la mejora de la expresión oral en el Área del Lenguaje (Onieva, 2011).

Tabla 3.

Teatro/drama en educación en España desde la dictadura franquista hasta 1970 (Elaboración propia)



5.3. DE LOS 80 A LA LOE-LOMCE (2013).

La década de los ochenta comienza con la aparición del manual *Teoría del juego dramático*, premiado por el Ministerio de Educación y reeditado años después bajo el título *Didáctica de la dramatización* (Eines y Mantovani, 2008), y que continúa con la aparición de trabajos iniciáticos muy importantes para el futuro

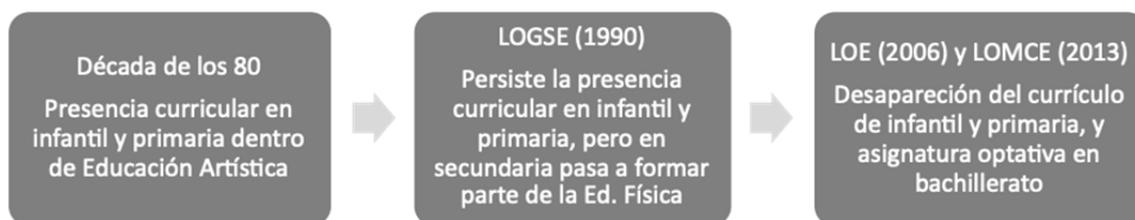
en nuestro país de nuestro objeto de estudio, entre los que destacamos: Faure y Lascar (1981), Cervera (1982), Motos (1983), Herans y Patiño (1983), Cañas (1984), Motos (1985), Santiago (1985), Motos y Tejedo (1987), etc. trabajos para los que las escuelas de verano y las jornadas pedagógicas supusieron su gran plataforma de impulso. Asimismo, de esta época tiene especial relevancia la aparición de publicaciones de referencia como *Ñaque Teatro y Expresión, Homo Artisticus* o *Cuadernos de Pedagogía*. En esa misma época, en el año 1980, la declaración de la UNESCO planteaba un nuevo atisbo de esperanza para la consolidación del teatro/drama en el ámbito escolar al resaltar su importancia. Los programas de EGB (Enseñanza General Básica) de 1981 establecieron avances curriculares significativos con respecto al teatro/drama en educación, confirmados un año después con la inclusión de la dramatización (Torres, 1993) dentro del área de Educación Artística para Preescolar y el Ciclo Inicial, bajo el nombre “La dramatización y otras actividades afines” (Núñez-Cubero y Navarro-Solano, 2007), que fue incluida como ámbito específico dentro del área de Educación Artística junto a Plástica y Música en la Educación Primaria (Onieva, 2011). Sin embargo, hasta el año 1988 existe un vacío con respecto al lugar que ocupa la dramatización en las leyes educativas, logrando un avance en dicho año, en el que se estructura en cuatro Bloques Temáticos: *El gesto y la expresión corporal, El juego dramático, La imagen estática y El movimiento en imágenes*.

La década de los noventa en materia educativa comienza con la LOGSE de 1990, que continúa reconociendo la dramatización como parte de los tres elementos que constituían el área de Educación Artística (Onieva, 2011; Núñez-Cubero y Navarro-Solano, 2007), incluyendo formas teatrales como los citados juegos dramáticos o la comunicación corporal, pero añadiendo otros como el teatro de sombras, títeres, teatro con luz negra, mimo, etc. Sin embargo, esta presencia en la ley no se termina de reflejar en la práctica diaria de las aulas. En la educación secundaria este supone un momento clave, pues la dramatización es incluida dentro del área de expresión plástica y expresión musical, pero deja de reconocerse como un ámbito independiente, y todos los contenidos relacionados con la expresión corporal, ritmo, gesto, movimiento, etc., pasan a estar dentro del Área de Educación Física.

En la LOCE (2002), que no se llegó a implementar, se concebía la dramatización, ya no como un elemento diferenciado, sino como una herramienta metodológica para trabajar el resto de áreas. La LOE (2006) adoptó el mismo enfoque que su malograda predecesora y finalmente la dramatización desaparecía del currículo como ámbito específico dentro del área de Educación Artística en la etapa de educación primaria, decisión mantenida por la actual LOMCE (2013). No obstante, en la etapa de educación secundaria, concretamente en 2º de Bachillerato, existe en la LOMCE una asignatura llamada “Artes Escénicas”, muy orientada al hecho teatral, es decir, con objetivos artísticos, desarrollados a partir de contenidos principalmente teóricos y cuya práctica tiende aún más a la teorización, entre otras cosas, porque las personas profesionales encargadas de impartirlos no suelen contar con una formación adecuada, dado que suelen ser tituladas en estudios de humanidades, pero no específicamente de teatro.

Tabla 4.

Teatro/drama en educación en España desde los 80 hasta 2013 (Elaboración propia)



5.4. DE LA LOE-LOMCE HASTA HOY.

Actualmente, el uso del teatro/drama en educación en España queda reservado a puntuales iniciativas personales de cierto profesorado que voluntariamente saca adelante proyectos de esta índole (Onieva, 2011). La confusión histórica aludida entre “expresión corporal” y “dramatización”, o “teatro/drama en educación”, ha confluído finalmente en que en la etapa de secundaria de la actual ley de educación (LOMCE, 2013), dentro del bloque de contenidos de Expresión Corporal (actualmente renombrado como Bloque de contenidos de Actividades de Ritmo y Movimiento, aunque de manera generalizada se siga conociendo como “expresión corporal”), formando parte de la asignatura de Educación Física, se incluyan contenidos propios de la expresión corporal, pero también del teatro y del drama, como por ejemplo: “La imitación, combinación y creación de posiciones, movimientos y sonidos expresivos”; “Juegos y canciones infantiles de origen tradicional o actual, de ejecución individual, por parejas o colectiva”; “La mímica corporal”; concretados en los siguientes criterios de evaluación: “Imitar personajes, acciones de máquinas o comportamientos animales”; “Reproducir corporalmente escenas reconocibles, históricas o cotidianas”; “Ejecutar juegos cantados individuales, por parejas o colectivos”².

Por otro lado, es importante señalar diversas iniciativas institucionales que permiten afrontar con esperanza el futuro académico del teatro/drama en educación en España, como son la presencia de los estudios oficiales de *Máster de teatro aplicado*, de la Universitat de València; y el *Postgrado de las artes escénicas y la educación*, del Institut del Teatre de Barcelona. Por último, a finales de 2018 tuvo lugar en Asturias el primer *Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación*, que ha supuesto un nuevo y esperanzador envite para el futuro del teatro/drama en educación en España, y que ha desencadenado un movimiento a nivel nacional que defiende la importancia del teatro/drama en los diseños curriculares de nuestro país.

² España. Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.

6. CONCLUSIONES.

Teniendo en cuenta todo lo explicado, y asumiendo los importantes beneficios pedagógicos del campo de estudio llamado *Teatro/drama en educación*, podemos afirmar que la confusión terminológica que lo ha acompañado históricamente ha sido y sigue siendo perjudicial para su devenir y su presencia en los planes de estudio españoles, pues es probable que haya facilitado que los conceptos se hayan ido diluyendo en una realidad imprecisa con el riesgo que esto conlleva para su asentamiento como campo de conocimiento independiente.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Allen, J. (1979). *Drama in Schools: Its Theory and Practice*. Londres: Heinemann.

Barret, G. (1989). *Pedagogía de la expresión dramática*. Quebec: Recherche en expression.

Bolton, G. (1984). *Drama as education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Londres: Longman.

Cañas, J. (1984). *Actuar para ser*. Jaén: Fundación Paco Natera.

Castañer, M. (2002). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde.

Cervera, J. (1982). *Historia crítica del teatro infantil español*. Madrid: Editora Nacional.

Cox, T. (1970). *The Development of Drama in Education 1902-1944* (Tesis doctoral). Universidad de Durham, Durham, Reino Unido.

Cutillas, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación, *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 28.

Deverall, J. (1979). *Public Medium, Private Process: Drama, child-centred education and the growth model...* (Tesis doctoral). Universidad de Durham, Durham, Reino Unido.

Duffy, P. (2016). *Theatre curriculum in the US: a great tasting sandwich on stale bread*. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 211, 37-41.

Eines, J. y Mantovani, A. (2008). *Didáctica de la dramatización. El niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Barcelona: Gedisa.

Faure, G. y Lascar, S. (1981). *El juego dramático en la escuela: fichas de ejercicios*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Gallagher, K. (2016). *The social habitus of drama: the Ontario drama curriculum in theory and practice*. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 2(11), 20-36.

Giannouli, P. (2016). Theatre/Drama and the development of the Greek curriculum: coercion or liberty? *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 211, 90-92.

González de Ajo, J. (1974). *Mi primer libro de teatro*. León: Everest.

Herans, C. y Patiño, R. (1983). *Teatro y Escuela*. Barcelona: Laia.

Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K.S. y Espeland, M. (2016). Improvisation in teaching and education-roots and applications. *Cogent Education*, 3, 1204142. doi:10.1080/2331186X.2016.12042

IDEA. (2016). *ideadrama*. <https://ideadrama.org/articles/history>

Ireland, V. y Harman, P. (2016). *50 Best Plays for Young Audiences: Theatre-making for Children and Young People in England: 1965–2015*. Londres: Aurora Metro.

Jackson, A. (Ed.). (2004). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. Taylor & Francis E-Library: Routledge.

Johnson, L. y O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. Londres: Hutchinson & Co.

Landy, R. y Montgomery, D. (2012). *Theatre For Change. Education, Social Action and Therapy*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Montávez, M. y Zea, M. J. (1998). *Expresión Corporal. Propuestas para la acción*. Málaga: Re-Crea.

Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.

Motos, T. (1985). *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.

Motos, T. y Tejedo, F. (1987). *Prácticas de Dramatización*. Barcelona: Humanitas.

Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro Aplicado*. Barcelona: Octaedro.

Nicholson, H. (2011). Applied Drama/Theatre/Performance. En *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, editado por S. Schonmann, 241-245. Rotterdam: Sense.

Nogueira, M. y Pereira, D. (2016). Curriculum: the contradictions in theatre education in Brazil. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 211, 126-133.

Núñez-Cubero, L., y Navarro-Solano, M. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19(1), 225-252.

Odhiambo, J. C. (2016). The 'invisible' drama/theatre in education curriculum in Kenya. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 17-19.

O'Neill, C. y Lambert, A. (1982). *Drama Structures. A practical handbook for teachers*. Londres: Hutchinson.

Onieva, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes...* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.

Österlind, E., Østern, A. y Thorkelsdóttir, R. (2016). Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective – a challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 2(11), 42-56.

Palacios, L. (2014). Mujeres de España: su labor asistencial, social y cultural. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, 1, 147-176.

Pelegrín, A. M. (1973). *Los Picotes y al Gallo de la Veleta*. Madrid: Edelvives.

Prendergast, M. y Saxton, J. (2013). *Applied Drama. A facilitator's handbook for working in community*. Chicago: Intellect.

Robinson, K. (1981). *A Re-evaluation of the roles and functions of drama in secondary education...* (Tesis doctoral). Universidad de Londres, Londres, Inglaterra.

Santiago, P. (1985). *Expresión corporal y comunicación. Teoría y práctica de un programa*. Salamanca: Amarú.

Schinca, M. (1988). *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid: Escuela Española.

Sección Femenina de F.E.T. y las J.O.N.S. (1960). *Teatro infantil*. Depósito Legal. M. 14.397-1959.

Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.

Smithner, N. (2011). Creative play. The Importance of Incorporating Play, Liminality and Ritual in Teaching K-12. En *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, editado por S. Schonmann, 221- 225. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Argentina: Humanitas.

Tejerina, I. (1999). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.

Torres, J. J. (1993). Drama versus teatro en educación. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 16, 321-334.

Trozzo, E. (2017). *La vida en juego. Miradas acerca del teatro como aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Nueva Mirada.

Vieites, M. F. (2012). Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. *Don Galán*, 2. Recuperado el 31 de octubre de 2013. <http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/>.

Vieites-García, M. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 77-101.

Wooster, R. (2007). *Contemporary Theatre in Education*. Bristol: Intellect Books.

Fecha de recepción: 21/8/2020
Fecha de aceptación: 10/1/2021

EmásF