

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 89 de julio-agosto de 2024 - Año 15 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

89





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. Alberto Sanmiguel-Rodríguez. “Desafíos y realidades en el sistema educativo actual.” (Pp 5 a 10)

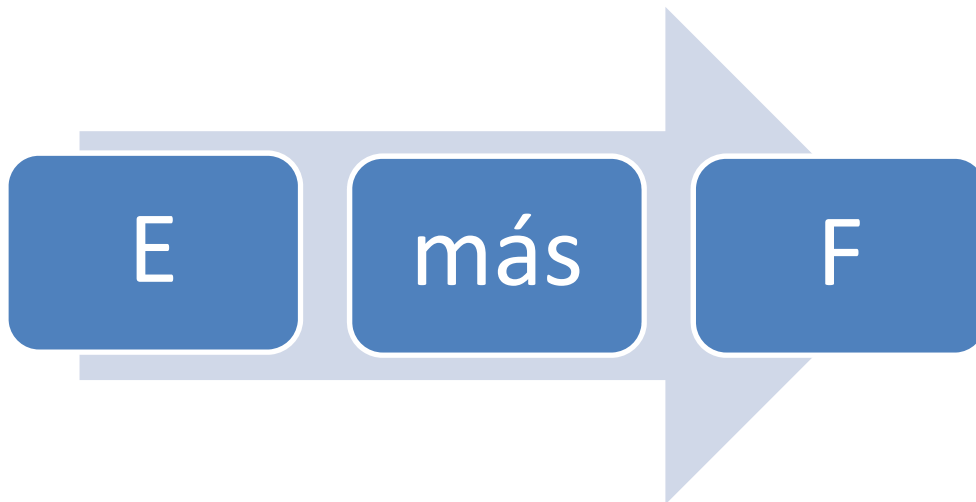
Dídac Herrero-Ballart, Gil Pla-Campas y Joan Arumí-Prat. “Instrumento de evaluación sobre la concepción del deportista.” (Pp 11 a 23)

Ángel Camacho-Carranza y Bartolomé J. Almagro. “Unidad de trabajo en baloncesto para mejorar la motivación de estudiantes de formación profesional a través de la asignatura de actividades físico-deportivas de equipo.” (Pp 24 a 50)

Carlos Orlando Guavita-Ocampo. “La educación física frente a la autopercepción de las identidades sentidas: paradoja de los derechos humanos universales vs. Neoderechos.” (Pp 51 a 71)

Ivanna Muñoz-Arias, Jacqueline Páez-Herrera y Juan Hurtado-Almonacid. “Elementos que favorecen la construcción de la identidad profesional docente en Educación Física.” (Pp 72 a 88)

Luis Alfredo Añazco Martínez, Felipe Patiño Saldaña, Marina Parada Galleguillos, Ingerman Donoso Lucic y Oscar Alfaro Moraga. “Trabajo colaborativo e interdisciplinario entre asignaturas de Chile tomando como referencia los juegos olímpicos y el mundial de fútbol.” (Pp 89 a 101)



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

Imagen de portada: Isabel Rocío Becerra Gil

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



Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:

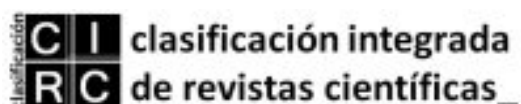
1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España \(texto legal\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: 1) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); 2) no se usen para fines comerciales; 3) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

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

DESAFÍOS Y REALIDADES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

Quizás esta editorial que me han encargado realizar no sea la más políticamente correcta que se haya presentado en la Revista, pero soy de los que piensa que expresar las opiniones ayuda a mejorar en cualquier ámbito de la vida. Por ello, resulta innegable el señalar que es imprescindible hacer autocrítica para intentar lograr la excelencia educativa. Nunca me gustó ser uno más y trato de expresar mis opiniones e ideas, contrastarlas con otras y darles una vuelta para tener un pensamiento más amplio y, por qué no decirlo, más libre. De esta forma, siempre se debería decir lo que uno piensa, pero desde la humildad, con respeto y educación, puesto que una cosa no está reñida con la otra. Expresar lo que uno siente resulta un ejercicio sano y enriquecedor para la educación u otros ámbitos de la vida (el contraste de opiniones/experiencias también ayuda a ello), ya que cuando todos piensan igual es que ninguno piensa mucho.

Es incuestionable que en el sistema educativo actual existe una burocratización excesiva (muchos docentes la vivimos cada curso escolar) y siempre me hago la misma pregunta: ¿Esto ayuda a mejorar la educación? ¿Ayuda a que sean mejores mis clases? La respuesta también siempre es la misma: no. Pero tampoco soy el único que lo piensa de esta forma. Es un sentimiento bastante generalizado, con matices, eso sí, pero está suficientemente extendido como para ser consciente cada docente de que el cambio sólo pasa por tener el control y la toma de decisiones de dicha regulación burocrática, de leyes que nos afectan en nuestra labor profesional (López Serrano, 2019; Santana Hernández et al., 2018). Debemos cuestionarnos si verdaderamente estamos mejorando con tanto cambio de leyes, ya que el mencionado volumen de burocracia conlleva, en cierta forma, un desgaste innecesario y una carga de trabajo que desde mi punto de vista no ayuda en absoluto ni a mejorar el sistema educativo, ni a realizar mejores clases para el alumnado, ni en el trato con las familias (Santana Hernández et al., 2018).

Aquí es de donde tienen que partir las leyes educativas: teniendo en cuenta a la comunidad educativa que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es el principio y final de todo. Si no se cuenta con los protagonistas de la educación, no se está realmente atendiendo a las necesidades reales ni del profesorado, ni de las familias, ni especialmente del alumnado, que, no olvidemos, es el verdadero protagonista.

Alguien desde un despacho administrativo, sentado en su sillón, no debe ni puede meterse en algo que desconoce: la realidad del aula y su día a día. Ellos no se cuestionan si sus leyes están funcionando con el alumnado en su aplicación diaria... Para esta gente, lo importante son las estadísticas y los distintos informes que reflejan, en muchas ocasiones, una realidad paralela, pero no focalizan su atención en adaptar las leyes a las necesidades de cada individuo, tratando de alcanzar situaciones de éxito con cada estudiante (Tiana-Ferrer, 2018). Para lograr esto se necesita cierta autonomía y no tanta burocratización.

Según Sarasúa Ortega (2022) en la política predomina la urgencia, la búsqueda de resultados concretos y las actuaciones imperativas que siempre son más simples y más cómodas que las actuaciones dialogadas, pero mucho menos eficaces. La falta de acuerdo y consenso entre los distintos partidos hacen inviables las reformas generando inseguridad, burocracia y malestar en los centros educativos (Sarasúa Ortega, 2022). No obstante, atribuir el fracaso a las reformas parece que libra de responsabilidad a los reformadores, asociada a su escasa comprensión de la realidad educativa en sus espacios más formales (Montero Alcaide, 2020). La intervención de los docentes en la definición de políticas educativas ha sido escasa y, por ello, el profesorado se siente casi siempre ajeno a las políticas educativas que no han contado con su participación, no sólo en su ámbito inmediato de la acción, sino en la elaboración de las mismas. Por ello, es necesario superar la proposición de reformas desde la teoría por un comité de expertos sin tener en cuenta la realidad del trabajo cotidiano en las aulas (Sarasúa Ortega, 2022).

De esta forma, lo único que muchos docentes reclaman es respeto para trabajar con leyes que favorezcan una educación de calidad real y que fomenten el esfuerzo de los estudiantes. Así como un profesor no se va a meter en otras profesiones, no debería existir intromisión por parte de otros agentes externos a todo lo que tiene que ver con su actividad profesional (Feito Alonso, 2010). Todo esto podría afectar en la satisfacción docente, puesto que los sentimientos de competencia para el trabajo, la autonomía en la toma de decisiones así como los aspectos relacionales y psicológicos parecen jugar un papel determinante (Eirín Nemiña et al., 2022). Eirín Nemiña et al. (2021) señalaron que existe escasa valoración hacia la EF por parte de la administración y que ésta influye mucho en un cambio de trabajo. Dicha satisfacción docente mejora cuando existe pleno apoyo de los administradores educativos, altos estándares de desempeño y aprecio por el trabajo docente (Eirín Nemiña et al., 2022).

Estaremos de acuerdo (o no) que cada vez existen más siglas, nomenclaturas o como se quieran llamar. Hoy en día hablar de ODS, ACIs, etc. es lo más habitual en esta profesión. Está dentro de lo común hacer adaptaciones curriculares; sin embargo, toda la vida, de una forma u otra, se han realizado, pero cada vez se tienen mayores dificultades para comprender e interpretar las distintas leyes y sus cambios normativos y legislativos por parte de los distintos profesionales que componen un claustro de profesores (esto se puede apreciar en casi cualquier foro de dudas de docentes). También la forma en cómo se hacen. Ese tiempo dedicado a esa burocracia, es tiempo que se pierde para realizar y cuidar otros aspectos como la preparación de nuevos contenidos y materiales curriculares, mejorar y adaptar esas clases al alumnado (Santana Hernández et al., 2018) o, en la medida de lo posible, a cada estudiante (esto ya depende de otros factores como las ratios y otras variables del aula). Lo más importante, más allá de siglas, sería (lo pongo en condicional) adaptar las tareas de clase del día a día a las edades, intereses (en su justa medida) y maduración del alumnado, ya que no todas las clases son iguales ni las motivaciones de cada una de ellas tampoco. El tiempo es el que es, y los profesores tienen también su vida personal, su familia y conciliación. E igual de importante es darse tiempo a uno fuera de su ámbito profesional para pensar, reflexionar o simplemente por descanso, ya que existe un desgaste emocional (principalmente de las familias, ya que así lo indican las estadísticas del defensor del profesor) muy importante hoy en día dentro de toda la labor docente. Todo lo demás es, en cierta forma, secundario, puesto que lo que realmente debería importar, independientemente de la asignatura, es fomentar clases enriquecedoras, en las que se intercambien conocimientos, se valore el esfuerzo y las ganas por querer mejorar y aprender.

Cada año vemos como bajan los estándares de esfuerzo. Esos valores y principios fundamentales en cualquier sistema educativo avanzado no se deberían perder nunca y son la clave para entender una educación de calidad, independientemente de la materia que se imparta. Desde la Educación Física (EF) y la Música, a las Matemáticas o Ciencias Sociales. Todas en conjunto son igual de importantes para el correcto desarrollo en el aprendizaje de cada estudiante, y la exigencia debe ser igual en todas, aunque esto también viene condicionado por cómo cada docente interprete y vea su asignatura. Mi exigencia, aunque el enfoque sea distinto, cuando estoy al frente de cada clase siempre es la misma, independientemente de si estoy impartiendo clases en el centro educativo de Primaria o en la Universidad. Dentro de una pirámide de importancia estaría, en primer lugar, la autoexigencia de cada docente. Esa autoexigencia y querer mejorar y aprender cada día hace que la educación sea de calidad. Ese es el primer paso.

En segundo lugar, estaría el cómo interpreta tu alumnado esa exigencia, aunque normalmente si un docente transmite pasión por su trabajo, en cierta forma esto se debería contagiar a gran parte del alumnado (siempre pueden existir excepciones). Éste tiene su rol de orientador y guía en todo ese proceso de

enseñanza-aprendizaje, es el que tiene que dirigir y liderar a ese grupo humano en el proceso de construir sus conocimientos, sin aditivos ni transmitiendo sus ideologías y no se debería confundir con un “colegueo” desmedido. Para ser buen docente las clases deben hacer libres a los estudiantes, a no tener que ser una copia adoctrinada del educador en cuestión. La confianza y el respeto se ganan poco a poco pero se pierden muy rápido.

En tercer lugar, están las familias. Hay de todos los tipos, los que ayudan y favorecen ese proceso de enseñanza, los que pasan de todo y los que se meten en todas las decisiones del centro educativo. Éstos últimos son los retos que se plantean en el actual sistema educativo (Giró Miranda y Cabello, 2016). Muchas veces estas familias se ven alimentadas por un sistema que de partida casi siempre les da la razón. Cada vez es más común ver como hay familias que en vez de plantear al docente en cuestión las dudas que tengan acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, directamente se van a inspección educativa. En mi entorno más directo, tanto mi mujer, que también es docente, como yo nunca hemos vivido ese tipo de situaciones, pero las hemos visto y como personas empáticas nos ponemos en la piel de esos compañeros y no entendemos qué lleva a una familia a tomar ese tipo de actuaciones personales contra un docente. Tampoco entendemos que por comodidad o falta de querer tener problemas, casi siempre inspección educativa mire para otro lado y se posicione al lado de las familias. No quiero decir que en algunos casos no se tenga que hacer así, si eso es lo que requiere la legislación vigente (o el sentido común), pero es que en muchas ocasiones hemos visto como se ha perdido esa lógica en favor de lo más sencillo: dar la razón a la familia aun cuando no la tiene desde un punto de vista profesional. Algunas familias están más pendientes de una calificación numérica que de la calidad en la educación y cuestionan esa labor del docente. Aquí es donde el alumnado percibe que no tiene que esforzarse, que ya estará su padre/madre o tutor legal para “protegerlo” de ese profesorado “exigente” que no le cambia el examen del día siguiente aunque esa misma tarde tiene que hacer deberes e ir a una actividad extraescolar, y no le dará tiempo a estudiar. Yo he sido estudiante y he vivido esa circunstancia de tener varias pruebas o deberes en un mismo día, y así aprendimos a regular y organizar nuestro tiempo y las consecuencias de su mala gestión. Es, cuanto menos, llamativo que un padre/madre o tutor legal se considere con la capacidad para valorar el trabajo de un docente sin más argumentos, en muchos casos, que el indicado en las anteriores líneas. Esa confianza familias-profesores, en parte, se está perdiendo (Giró Miranda y Cabello, 2016). Yo no he visto a esos docentes asistiendo a la salida de los puestos de trabajo de esas familias a recriminarles nada. Sin ir más lejos, según Eirín Nemiña et al. (2021) otro de los factores determinantes del cambio de desempeño laboral es la escasa consideración hacia la EF por parte de las familias.

Por último, todo esto también es aplicable al deporte y la EF. Incluso en numerosos medios se ha podido leer ciertas conductas de las familias en actividades deportivas, que en vez de valorar y preguntar sobre cómo se lo han pasado sus hijos/as, preguntan cuántas anotaciones, goles, etc. han realizado. Ese

no es el camino ni la actitud. A esas edades se debe valorar el aprendizaje que nos ofrece cualquier deporte, fomentar unos hábitos saludables desde la infancia, el gusto por realizar actividad física y sus valores de amistad, compañerismo, trabajo en equipo y esfuerzo. La profesión docente, en cualquiera de sus modalidades, es maravillosa, siempre que no se vea empañada por otros agentes externos. Los responsables de las competencias educativas en este país tienen que trabajar en favor de mejorar este sistema educativo, que sea de calidad y, sin renunciar a exigir a cada docente en una mejora y formación continua (Tiana-Ferrer, 2018). La clase política no debe fiscalizar la educación, esto no es una moneda de cambio para su experimentación que se reparta por intereses según quien se encuentre en el ministerio público. La educación es más importante que todo eso y se sostiene por la mayoría de grandes profesionales que la conforman. Siempre fuimos, somos y seremos lo que luchamos.

Alberto Sanmiguel-Rodríguez

Universidad Camilo José Cela (España)

asanmiguel@ucjc.edu

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eirín Nemiña, R., Sanmiguel-Rodríguez, A., y Rodríguez Rodríguez, J. (2021). Las razones del cambio de desempeño laboral en los docentes de Educación Física en el contexto gallego. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 153-161. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.81815>
- Eirín-Nemiña, R., Sanmiguel-Rodríguez, A., y Rodríguez-Rodríguez, J. (2022). Professional satisfaction of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 27(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1816540>
- Feito Alonso, R. (2010). Familias y escuela: Las razones de un desencuentro. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 22, 87-107.
- Giró Miranda, J., y Cabello, S. A. (2016). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(3), 334-345. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8982>
- López Serrano, M. J. (2019). 40 años de Leyes y didácticas educativas. Intervencionismo político en la educación española. *Anuario jurídico y económico escurialense*, (52), 559-572.
- Montero Alcaide, A. (2020). El predecible fracaso de las reformas educativas. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 6, 15-18.

- Tiana-Ferrer, A. (2018). Treinta Años de Evaluación de Centros Educativos en España. *Educación XX1*, 21(2), 17-36. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21419>
- Santana Hernández, R., Martín Quintana, J. C., Marchena-Gómez, M. R., y Alemán Falcón, J. (2018). *Tareas de gestión docente: propuestas para la reducción de la burocracia en los centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer International <http://hdl.handle.net/10553/55315>
- Sarasúa Ortega, A. (2022). ¿Por qué fracasan las reformas: la conexión o desconexión entre normativa y práctica escolar? *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 13, 4.



Revista Digital de Educación Física

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

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN SOBRE LA CONCEPCIÓN DEL DEPORTISTA

Dídac Herrero-Ballart

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Vic. España.
Email: didac.herrero@uvic.cat

Gil Pla-Campas

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Vic. España.
Email: gil.pla@uvic.cat

Joan Arumí-Prat

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Vic. España.
Email: joan.arumi@uvic.cat

RESUMEN

La creciente importancia de las actividades formativas formales para entrenadores que se desarrollan en las instituciones deportivas, demanda de herramientas de evaluación para los procesos de aprendizaje. En este contexto actual, donde la visión de los deportes de equipo tiende a evolucionar hacia enfoques más modernos, que determinan nociones del deportista de equipo menos tradicional, toma sentido evaluar las concepciones que los entrenadores tienen sobre estos. En el marco de esta necesidad, el artículo presenta una rúbrica diseñada para evaluar las concepciones de los entrenadores de deportes de equipo hacia sus deportistas. La rúbrica consta de cinco indicadores que abordan aspectos como la relación con los deportistas, los objetivos del entrenamiento y la visión del juego, reflejando concepciones que van desde enfoques más analíticos hasta más globales. Este diseño permite determinar el nivel de concepción del entrenador y posibles áreas de evolución, promoviendo procesos de evaluación de los entrenadores que entienden el aprendizaje como un proceso social complejo que involucra a toda la persona en un amplio abanico de contextos. El instrumento es especialmente adecuado para directores técnicos o coordinadores de clubes deportivos de deportes de equipo que pretendan establecer un perfil de entrenador de club con un enfoque global.

PALABRAS CLAVE:

Entrenamiento deportivo; entrenador; deporte equipo; evaluación; rúbrica

PROPOSAL FOR AN INSTRUMENT TO ASSESS TEAM SPORTS COACHES' PERCEPTION OF THEIR ATHLETES

ABSTRACT

The increasing importance of formal training activities for future coaches in institutions demands assessment tools for learning processes. In this current context where the perspective on team sports is shifting towards more modern approaches, which entail less traditional notions of team athletes, evaluating coaches' conceptions becomes relevant. In response to this need, the article presents a rubric for assessing team sports coaches' conceptions of their athletes. The rubric consists of five indicators addressing aspects such as the coach-athlete relationship, training objectives, and game vision, reflecting conceptions ranging from analytical to global approaches. This design allows determining the coach's level of conception and potential areas for development, promoting evaluation processes for coaches who understand learning as a complex social process involving the whole person in a wide range of contexts. The instrument is particularly suitable for technical directors or coordinators of team sports clubs aiming to establish a global club coach profile.

KEYWORD

Sports training; coach; team sport; assessment tool; rubric.

1. INTRODUCCIÓN.

La formación de técnicos deportivos es un ámbito de creciente interés. Prueba de ello es el gran número de centros que ofrecen los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, el incremento sustancial de los ciclos formativos vinculados a la actividad física y el deporte y el gran número de formaciones de entrenador que se ofrece en todos los deportes. Las razones que empujan este interés y actividad son la importancia social que el deporte tiene y la necesidad de regular la función profesional del técnico deportivo. En este contexto, es también necesario establecer los medios de evaluación que permitan evaluar este proceso formativo. El presente artículo presenta el diseño de un instrumento, concretamente una rúbrica, destinado a evaluar la concepción de los entrenadores de deportes de equipo hacia sus deportistas. Esta rúbrica puede ser de interés para docentes que formen técnicos interesados en conocer y modificar, si es el caso, estas concepciones.

El interés de esta propuesta es doble. Por un lado, las rúbricas son instrumentos de evaluación que permiten evaluar de forma competencial. Esto no solo implica identificar el nivel de acceso a un indicador o ítem de la competencia evaluada, sino también es el medio que permite orientar los niveles más maduros de acceso a la competencia, lo que facilita identificar aquello que se quiere desarrollar. Esta condición es ideal porque el evaluador podrá evaluar antes y después de la formación para constatar los cambios de los aprendices a la vez que determinar la capacidad del curso para impactar en sus estudiantes.

Por otro lado, este artículo se aproxima a la evaluación del entrenador desde un ámbito poco explorado. Actualmente, el centro de interés de la formación está mirando hacia la comprensión del juego en lugar de la técnica que lo sustenta, hecho que ocurría anteriormente. Aproximaciones como el *Teaching Games for Understanding* (en adelante TGfU), el *Game Sense Approach* (en adelante GSA) o el más reciente *Constraint-Led Approach* (en adelante CLA), son expresiones de dicho cambio de interés. Por lo tanto, el artículo refleja estas nuevas miradas y se propone evaluar si la visión del entrenador hacia el deportista se orienta hacia un enfoque tradicional orientado a las habilidades técnicas o si bien tiene un enfoque más moderno y orientado a la comprensión del juego.

1.1. LAS PERSPECTIVAS DE ENTRENAMIENTO

El entrenamiento deportivo es un término amplio que puede ser abordado desde distintas perspectivas, de modo que variará su definición y concepción. Hablar de este concepto supone indagar en la amplia bibliografía que muestra las distintas concepciones que este conlleva (González Ravé et al., 2010). “En el lenguaje coloquial el concepto de “entrenamiento” tiene distintos significados y se aplica no sólo en el deporte, sino también a otras esferas de la vida” (Zhelyazkov, 2018, p. 75). Esto obliga a “abordar cuidadosamente la determinación del concepto de partida a fin de evitar que se equiparen fenómenos completamente diferentes” (Matveiev, 2013, p. 11).

Una gran diversidad de autores ha definido el concepto de entrenamiento deportivo desde diferentes puntos de vista. Solé (2008) y Orbañanos & García Manso (2014) clasifican las definiciones de entrenamiento deportivo según se realicen desde una perspectiva o tendencia ideológica biológica u holística. Según Solé

(2008) se pueden diferenciar las dos grandes tendencias ideológicas (biológica y holística) sobre el entrenamiento según la perspectiva desde la que se estudian los procesos de preparación del deportista y según los fenómenos estudiados. Para este autor, la tendencia biológica se basa en una perspectiva analítica que estudia los fenómenos relacionados con el rendimiento de forma aislada (laboratorio) y la tendencia holística o de resultado analiza los fenómenos relacionados con el rendimiento de forma conjunta (en el campo). Sobre los procesos de preparación del deportista, Solé (2008), expone que la tendencia biológica comprende la óptica de ciencias como la fisiología o la física, y la holística lo hace globalmente, producto de interacciones de los aspectos del rendimiento deportivo.

Orbañanos & García Manso (2014) aportan definiciones desde una perspectiva más biológica, como las de Hollmann (1980) y Vittori (sf), y desde una perspectiva más holística, como las de Ozolin (1989) y Matvéiev (2013). Desde la perspectiva biológica Hollmann (1980, como se citó en Orbañanos & García Manso, 2014) define el entrenamiento deportivo como “la suma de todos los estímulos en un determinado espacio de tiempo realizados con el fin de aumentar el rendimiento y que conduce a modificaciones (adaptaciones) funcionales y morfológicas del organismo” (p.3). Por su parte, Vittori (como se citó en Orbañanos & García Manso, 2014) es un “proceso centrado en la realización de ejercicio físico, repetido en forma de carga de entrenamiento, con el objetivo de estimular los procesos fisiológicos para llevar al organismo al máximo rendimiento en competición” (p.3). Mientras que, desde una perspectiva más holística, Ozolin (1989, como se citó en Orbañanos & García Manso, 2014) define el entrenamiento deportivo como el “proceso de adaptación del organismo a todas las cargas funcionales crecientes, en mayores exigencias en la manifestación de la fuerza, la velocidad, la resistencia, la flexibilidad, la coordinación de los movimientos y la movilidad, así como mayores esfuerzos volitivos, tensiones psíquicas y otras exigencias de la actividad física” (p.3). Matveiev (2013), por otro lado, lo define como un proceso que posibilita la consecución de máximos rendimientos deportivos mediante la preparación física, técnico-táctica, intelectual y moral, auxiliado de ejercicios físicos. Según Grosser et al. (1988) es un concepto que reúne todas las medidas del proceso para aumentar el rendimiento deportivo. Para Verkhoshansky (2018) es un proceso pedagógico complejo; aumento de las posibilidades condicionales y técnico-tácticas y de comportamiento deportivo.

Las definiciones actuales sobre el entrenamiento que tienen una perspectiva global e integradora intentan captar los procesos de índole biológica y todas las intervenciones de tipo sociocultural que afectan al rendimiento del deportista (Hohmann et al., 2005). De esta manera, el entrenamiento deportivo no se reduce a una interacción del deportista con los ejercicios físicos y se amplía su significado a una perspectiva contextual en la que el deporte de competición se estudia como un sistema de interacción y relación social permanente y que induce a considerar determinados aspectos ambientales del entorno sociodeportivo (González Ravé et al., 2010).

1.2. LAS IDEOLOGÍAS DEL ENTRENADOR

En relación con los objetivos del entrenamiento, Solé (2008) cree que también variarán en función de la base ideológica en la que se sustenta. Por consiguiente, una ideología biológica tiene como objetivos alcanzar un desarrollo físico multilateral y especial, dominar la técnica y la táctica del deporte practicado y

perfeccionarla, fortalecer la salud y evitar traumas deportivos, adquirir conocimientos prácticos y experiencias o garantizar la integración de todas las cualidades, hábitos y conocimientos. Mientras que los objetivos de la ideología más holística buscan ganar, divertirse y desarrollarse física, psicológica y socialmente. Orbañanos & García Manso (2014) diferencian dos niveles de objetivos de entrenamiento, los de carácter general y prácticamente comunes a toda práctica deportiva y los orientados al alto rendimiento. Manno (1992, como se citó en González Ravé et al., 2010) diferencia los objetivos en el plano biológico (provocar modificaciones de orden morfofuncional, electrofisiológico, bioquímico,...) y en el plano psicológico (provocar modificaciones referidas a la motivación, procesos cognitivos y todo lo que tiene que ver con la imagen de sí mismo).

Solé (2008) también señala que cada tendencia ideológica del entrenamiento utiliza diferentes metodologías para conseguir sus objetivos. En este sentido, la tendencia ideológica analítica se identifica con la metodología pluridisciplinar y la tendencia holística con la metodología integrada. En la primera metodología el máximo rendimiento deportivo se obtiene a través de la suma de los elementos que intervienen y determinan la mejora deportiva. También implica una diferenciación y aislamiento entre distintos tipos de cargas, de forma que se diferencian distintos tipos de sesiones (técnicas, tácticas, físicas, psicológicas y visuales) con objetivos aislados y diferenciados. En cambio, en la metodología integrada se incluyen y combinan los distintos tipos de cargas, pero con la técnica y la táctica como común denominador. A través de estas últimas se desarrollan el resto de las cualidades que intervienen en el rendimiento y en función de las características individuales se organiza el entrenamiento haciendo hincapié sobre una calidad física, psicológica o visual.

Si la forma en que se da el entrenamiento es importante para alcanzar el rendimiento, también es esencial quien debe liderarlo y gestionarlo, o sea, el entrenador. Según Bloom et al. (2020), en el entrenamiento de jóvenes deportistas la influencia del entrenador es clave porque éste participa del desarrollo psicológico de los deportistas y puede hacerlo de una manera positiva. Sin embargo, cada equipo y su entrenador son una realidad única que difícilmente puede explicarse sin entender las singularidades de cada caso. Cada entrenador es diferente y cada uno de ellos entiende la relación con sus deportistas de forma particular. Martens (2002) establece diferentes estilos de entrenadores que se comunican y relacionan de forma distinta con sus deportistas. Desde el entrenador autoritario, que ve al deportista como un agente pasivo y dócil, limitado a recibir y ejecutar las instrucciones del entrenador, pasando por el entrenador que pone en el centro de su actuación al deportista (el entrenador cooperativo) o el entrenador que deja libertad al deportista y es poco intervencionista.

Pero el concepto de estilo de entrenador es problemático y confuso, porque sugiere un comportamiento estable del entrenador, y un entrenador tiene la capacidad de adaptarse al contexto y a situaciones complejas que se puede encontrar y utilizar estrategias más apropiadas para cada momento. Según Lyle & Cushion (2017), el debate sobre estilos de entrenador a menudo se ha polarizado en una comparación entre conceptualizaciones extremas, pero simplificadas, de los estilos de liderazgo. Estos autores argumentan que el estilo del entrenador no es una forma útil de describir el comportamiento del entrenador y que, una forma más apropiada para definirlo sería a partir de las estrategias de entrenamiento que utiliza. Enfocarse en la estrategia tiene varias ventajas, como explican los autores,

puesto que permite centrarse más en el proceso operacional del entrenador, su capacidad de adaptación o la posibilidad de reconocer la diferencia entre actividades. Pero, como ya hemos ido argumentando, las estrategias también están sujetas a influencias ideológicas y pueden basarse más en creencias que en evidencias.

El entrenamiento deportivo, en todos los niveles, se asemeja a la enseñanza y, como tal, los jugadores se sitúan como aprendices (Pill, 2016a). Los enfoques constructivistas del aprendizaje y el entrenamiento, como el GSA y el TGfU, entienden el aprendizaje como un proceso social complejo que involucra a toda la persona en un amplio abanico de contextos (Reid & Harvey, 2014), alineándose con el enfoque constructivista social y situándose en la teoría del aprendizaje complejo (Light, 2008; Zuccolo et al., 2014). Esta perspectiva holística considera que el conocimiento es inseparable del aprendiz (Light, 2013, como se citó en Reid & Harvey, 2014) y pone el énfasis en el aprendizaje de situaciones similares al juego (Light, 2004) o juegos auténticos en contexto (Zuccolo et al., 2014). El entrenamiento debe estar centrado en el jugador y el juego (Pill, 2016b), de forma que se promueve el desarrollo de la comprensión y la técnica dentro de contextos de juego, desarrollando jugadores más completos que los enfoques tradicionales basados en técnicas (Light, 2004).

1.3. EL ENTRENAMIENTO COMPRENSIVO

El GSA es una variación australiana del TGfU (Pill, 2016a) desarrollada por el Australian Sports Commission (ASC) en colaboración con Rod Thorpe y entrenadores australianos, a mediados de la década de los 90 (Zuccolo et al., 2014; Pill, 2016b). Numerosos entrenadores de éxito en Australia ya utilizaban muchas de las ideas de TGfU que Thorpe llevó a cabo, pero este proporcionó un enfoque sistemático e introdujo un foco en el cuestionamiento que tuvo un impacto en el entrenamiento desde la base hasta el deporte de élite (Light, 2004). El mismo autor opina que el GSA no tiene ningún modelo y está menos estructurado y más abierto a la interpretación flexible que el TGfU, aunque apoya a los entrenadores proporcionando orientación y mostrando preguntas para las actividades.

El GSA intenta realizar un cambio radical de la pedagogía tradicional pasando a centrarse en el aprendiz y lo que éste aprende, en lugar de centrarse en el entrenador, las habilidades (Reid & Harvey, 2014) y las técnicas directivas (Zuccolo et al., 2014), que es donde recae el éxito del juego para los enfoques tradicionales (Blomqvist et al., 2001). Este contraste se encuentra en la forma en que se desarrollan las habilidades, el conocimiento y la comprensión (Pill et al., 2012) y no implica necesariamente que en el enfoque constructivista se deba escoger entre habilidades o tácticas y que no haya sitio para la enseñanza directiva (Light, 2004). Interpretar el GSA de forma estricta como en una práctica de juegos y situaciones reducidas puede llevar a la malinterpretación que se trata sólo de jugar (Light, 2004) y descuidar la enseñanza de la habilidad (Evans, 2006, citado por Pill, 2016b). Mientras que los enfoques tradicionales se basan en que la técnica debe desarrollarse antes de jugar al juego (Blomqvist et al., 2001), el GSA no posiciona la comprensión del juego táctico y el desempeño de habilidades en emparejamientos lineales de técnica y táctica, sino juntos (Pill, 2016b). La transferencia de habilidad de la práctica al partido depende del grado en que la práctica se asemeja al juego (Magill, 2004, como se citó en Pill, 2016a).

En el GSA se avanza en el concepto del desarrollo de jugadores pensadores (Pill, 2016a) e incluye cualquier enfoque de entrenamientos basados en el juego y que utilizan cuestionamientos para estimular más bien el pensamiento que decir a los jugadores qué deben hacer (Light, 2004). El GSA se basa en el supuesto de que los aprendices aprenden construyendo significado a partir de sus experiencias en lugar de un punto de vista objetivista predeterminado (Reid & Harvey, 2014). Estos cambios en el enfoque y el proceso pedagógico posibilitan la resolución de problemas y los procesos orientados a la investigación, ya que el entrenamiento se considera una actividad de enseñanza y aprendizaje (Evans, 2012). Para los entrenadores y jugadores, permite la replicación de las condiciones del partido en la práctica mejorando el rendimiento del día del juego debido a la mayor probabilidad de transferencia del aprendizaje de la práctica en el juego (Pill, 2016b). La práctica tradicional de entrenamiento que hace hincapié en las actividades de reducción de carga no son los comportamientos de entrenamiento más eficaces para el aprendizaje de habilidades y la transferencia de aprendizajes de la práctica al rendimiento del juego (Pill, 2016a).

Aproximaciones tácticas como el GSA ofrecen un medio atractivo para abordar la naturaleza del entrenamiento como forma de interacción humana variada y dinámica que no puede reducirse a la mera transmisión del conocimiento (Light, 2004). Las actividades de juego más abiertas (actividades específicas del juego) son más exigentes física y cognitivamente y tienen volúmenes significativamente mayores de decisiones similares al juego que los ejercicios más cerrados (actividades de perfeccionamiento de habilidades) (Pill, 2016a). Un enfoque de juegos tácticos mejora la toma de decisiones y aumenta el número de conceptos tácticos utilizados por los jugadores en los juegos (Pill, 2016b). Los jugadores expertos se diferencian de los jugadores menos hábiles tanto en la cantidad como en el tipo de conocimiento al que acceden durante el juego, así como en el uso de la información para conseguir un resultado de rendimiento (Williams et al., 1999, citado por Pill (2016a). En los deportes de equipo donde el movimiento del jugador sin el balón es esencial para el éxito del equipo, el GSA es extremadamente útil, ya que proporcionó una forma de desarrollar las habilidades de percepción y toma de decisiones de sus jugadores (Zuccolo et al., 2014). El GSA desarrolla el sentido de independencia de los jugadores porque les coloca en situaciones en las que se les exige que tomen decisiones en situaciones competitivas (Evans, 2012) donde no pueden confiar en el entrenador para la instrucción (Light, 2004).

Des de otro punto de vista a la estrategias holísticas y constructivistas, en el enfoque tradicional las técnicas se deconstruyen a micropartes de la mecánica que después se unen progresivamente para formar todo el movimiento, construyendo una posible desconexión entre la experiencia de la práctica y la experiencia del juego del jugador (Pill, 2016b). Un enfoque de entrenamiento que se centra en la previsibilidad a través de la replicación del jugador de un modelo único y a menudo idealizado de una técnica no se adapta al potencial situacional de los momentos del juego y no garantiza que aparezca la transferencia de la práctica al juego (Pill, 2016a). El enfoque tradicional es incapaz de desarrollar las competencias intelectuales de las habilidades de pensamiento crítico e independiente en el deporte y el enfoque constructivista ofrece un medio útil para mejorar las dimensiones cognitivas del juego sin restar importancia al desarrollo de habilidades (Light, 2004).

2. DISEÑO DEL INSTRUMENTO.

En el marco conceptual de este artículo nos hemos posicionado en una enseñanza de los deportes holística y constructivista y nos hemos alejado de concepciones tradicionales y mecánicas. El primer objetivo para diseñar un instrumento de evaluación sobre las concepciones que tienen los entrenadores pretende elaborar una herramienta útil en procesos formativos de entrenadores, que permita identificar las concepciones de los entrenadores sobre sus jugadores. Esta identificación permitirá conseguir un segundo objetivo, modificar concepciones que permitan cambiar metodologías en los entrenadores.

Para la evaluación de las concepciones del entrenador sobre sus deportistas, se propone un instrumento en forma de rúbrica de evaluación creada *ad hoc*. La rúbrica se compone de 5 indicadores de evaluación del entrenador que expresan la concepción que tiene de sus deportistas mediante las formas y conceptos que utiliza para diseñar y llevar a cabo sus entrenamientos. El diseño de los indicadores ha seguido un proceso de elaboración que ha combinado el razonamiento inductivo y deductivo. Deductivo, por como las categorías surgen del marco conceptual, e inductivo porque también utiliza la propia experiencia profesional en el entrenamiento deportivo y la observación de otros entrenadores. Al emplear este diseño que integra el razonamiento inductivo y deductivo, hemos podido generar indicadores de evaluación que no solo estén respaldados por principios teóricos sólidamente fundamentados sino también por la evidencia empírica.

Los niveles de gradación de los indicadores se han construido partiendo inicialmente de las tendencias filosóficas opuestas, biológica frente a la holística, que define Solé (2008) como antagónicas; y se han enriquecido con las aportaciones del modelo de enseñanza GSA expuesto en el marco; y la experiencia profesional del equipo investigador. Este modelo de enseñanza deportivo, y del TGfU o CLA, han sido estudiados como formas holísticas de enseñanza y entrenamiento del deporte de equipo. De este modo, cada indicador está definido por cuatro niveles de intensidad, siendo el más bajo una concepción de la deportista claramente biológica y, el nivel más alto, una concepción claramente holística. En otras palabras, el objeto de la rúbrica es observar el grado de concepción holística que tiene un entrenador del deportista y se hace mediante la evaluación de un conjunto de categorías antagonistas que expresan elementos de la concepción del entrenador sobre sus deportistas.

2. 1. EL USO DEL INSTRUMENTO

Para el uso de la rúbrica, se propone un diseño de evaluación de los entrenadores organizado en dos fases:

- *Fase 1. Entrevista abierta*

El objetivo de la entrevista es explorar la percepción que tiene el entrenador de su forma de entrenar y de ver el deportista. Las preguntas son abiertas y de libre expresión (Heinemann, 2008) ya que el entrevistador no lee preguntas escritas, sino que sigue indicaciones sobre los temas a tratar. Esto caracteriza la entrevista como semiestructurada (Santos Guerra, 1990) desarrollándose a partir de una guía de conversación que incluye los diferentes temas a abordar, garantizando que todos sean cubiertos. El orden

de las preguntas puede modificarse en función de las respuestas del entrevistado, lo que permite una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador. La entrevista puede empezar con la pregunta: ¿cómo crees que debe ser el entrenamiento deportivo?

Se recomienda realizar la entrevista en un lugar tranquilo y acogedor para el entrevistado para poder conversar con él de forma natural y espontánea (Stake, 2006). La entrevista se graba en formato audio para reducir la exigencia de tomar notas en el momento y asegurar que toda la información esté disponible para el análisis posterior. Para mantener la confidencialidad, se informará al entrevistado de que la entrevista será grabada y se solicitará su consentimiento para el uso de la información con los fines que la institución considere. Las grabaciones y las transcripciones, si las hay, se almacenarán en un archivo de acceso exclusivo del entrevistador.

- **Fase 2. Observación del entrenamiento**

El objetivo de la observación es contrastar si la información obtenida en la entrevista, es decir, la percepción del entrenador sobre sus criterios de entrenamiento y del deportista, es coherente con las acciones en la pista/campo del entrevistado. Esta segunda fase debe ayudar a ajustar los niveles identificados en la fase 1.

Ahora bien, no siempre es posible acceder al entrenamiento de los entrenadores. Sea por qué no es posible observar a todo el volumen de entrenadores que se está evaluando, o simplemente porque hay entrenadores que puede que no estén activamente entrenando un equipo. Dadas estas circunstancias y con la voluntad de ofrecer un recurso que sea sostenible y útil, el sistema de evaluación puede utilizarse solo en su primera fase. En los casos que sean posibles, sería recomendable activar la fase 2 para reducir el sesgo perceptivo del entrenador. Aun así, si el instrumento de evaluación se requiere para identificar el aprendizaje en un proceso formativo determinado, por ejemplo, un curso federativo o un asesoramiento, es imprescindible que el instrumento sea utilizado en las mismas condiciones (solo 1, o las 2 fases).

La figura 1 muestra los indicadores y los niveles de gradación de la rúbrica:

Figura 1.

Rúbrica de evaluación de la concepción del entrenador sobre el deportista. Fuente: los autores.

<i>Indicadores / nivel</i>	<i>Biológico (1)</i>	<i>Tendencia biológica (2)</i>	<i>Tendencia holística (3)</i>	<i>Holístico (4)</i>
<i>Relación con el deportista</i>	Controla y corrige el comportamiento o movimientos	Controla y corrige, pero interactúa positivamente con el deportista	Fomenta la interacción entre los deportistas, pero sigue corrigiendo	Fomenta la interacción entre deportistas y la creación de comunidad
<i>Formas comunicativas verbales</i>	El entrenador se comunica con el deportista en tono intenso y directivo. Predomina el comando directo	La comunicación es intensa y directiva, pero a veces aparecen formas amables	La comunicación es amable y atenta, pero a veces aparecen formas directivas	El entrenador se comunica con el deportista de forma amable y atenta. Predomina la pregunta
<i>Diseño de las tareas de enseñanza</i>	Se diseña sólo tareas para el aprendizaje de soluciones	Aparece algún juego, en el marco de las tareas	Aparece alguna tarea, en el marco de los juegos	Se diseña sólo juegos para resolver problemas de juego

Concepción de la técnica, táctica, estrategia.	La técnica es el elemento sobre el que el entrenador pone el foco	El entrenador considera la táctica igualmente importante	La táctica (toma de decisiones) es el elemento sobre el que se pone el foco	Los elementos de comprensión del juego son centrales
Objetivos	Objetivos detallados de preparación física o aprendizaje de habilidades que aparecen de forma parcelada	Se integra objetivos en algún momento del entrenamiento	Se incorpora algún objetivo de tipos personal y se integra en alguno de ellos	Objetivos amplios que integran todas las áreas personales del deportista y potencian la comprensión del juego

2. 2. UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

Las unidades de análisis para identificar los niveles de madurez en cada indicador que debe prestar atención el evaluador son las palabras, afirmaciones o ideas que el entrenador moviliza en la conversación de la entrevista. A partir de ahí se categorizan las unidades de análisis en los indicadores y su nivel de gradación. El entrevistador debe tener los criterios de evaluación presentes y debe ir identificando los niveles de cada uno de ellos.

En el caso de la observación de un entrenamiento se recomienda una observación completa del entrenamiento, desde minutos antes del entrenamiento hasta minutos después, para conseguir un análisis más profundo en los indicadores de la relación del deportista con el entrenador y las formas comunicativas que se establecen. Cuando haya discrepancia entre lo afirmado por el entrenador y cómo se comporta en el entrenamiento, prevalecerá el criterio de la observación.

Una vez se hayan evaluado los niveles de gradación, el sujeto obtendrá de 5 a 20 puntos. Se proponen los siguientes valores para identificar si el entrenador se sitúa en una concepción biológica o holística de sus deportistas:

Figura 2.

Gradación del tipo de entrenador en función de la concepción hacia los deportistas. Fuente: los autores.

Concepción del entrenador	Biológica	Tiende a biológica	Tiende a holística	Holístico
Puntos	De 5 a 7	8 a 12	13 a 16	17 a 20

Entendemos que cuantificar la concepción de los entrenadores sobre sus deportistas puede ayudar a la concienciación de los entrenadores sobre sus concepciones y a procesos formativos de mejora hacia posicionamientos más holísticos.

3. CONCLUSIONES.

El propósito de este artículo es presentar un instrumento de evaluación sobre la concepción que tienen los entrenadores de deportes de equipo sobre sus deportistas. El instrumento, en forma de rúbrica, es una herramienta útil en procesos formativos y de asesoramiento en clubes deportivos de deportes de equipo.

En primer lugar, presentamos una base teórica que nos permite describir el instrumento. Expusimos dos perspectivas o tendencias ideológicas sobre el entrenamiento: la biológica y la holística. La perspectiva biológica se basa en un enfoque analítico que estudia los fenómenos relacionados con el rendimiento de forma aislada, abarcando disciplinas como la fisiología o la física. En contraste, la perspectiva holística analiza los fenómenos relacionados con el rendimiento de forma conjunta y global, considerando las interacciones entre los diversos aspectos del rendimiento deportivo. Nos posicionamos en la perspectiva holística, ejemplificándola con enfoques constructivistas del aprendizaje como el TGfU, el GSA i el CLA. Es importante destacar que la perspectiva ideológica escogida condiciona tanto los objetivos del entrenamiento como la metodología utilizada.

Además, discutimos que una forma más apropiada para definir el comportamiento del entrenador es a partir de las estrategias de entrenamiento que utiliza, en lugar de su estilo. Enfocarse en la estrategia permite centrarse más en el proceso operacional del entrenador, su capacidad de adaptación y la posibilidad de reconocer la diferencia entre actividades.

Describimos el diseño y el uso del instrumento, destacando sus dos fases (la entrevista abierta y la observación del entrenamiento), para presentar a continuación la rúbrica elaborada. También mostramos como utilizar los resultados y cuantificar la concepción de los entrenadores sobre sus deportistas.

Respeto a la herramienta, es especialmente apropiada su utilización para directores deportivos o coordinadores de clubes que quieran instaurar en su club un perfil de entrenador holístico y constructivo, que afronte la enseñanza del deporte desde una perspectiva actual, pedagógica y de acuerdo con los avances científicos.

No solo debe de ser una herramienta de identificación de concepciones, sino que también puede utilizarse como una herramienta formativa para modificar concepciones que permitan cambiar metodologías en los entrenadores. Esta afirmación se sostiene en que la herramienta indica la dirección que deben tomar los nuevos comportamientos que un entrenador debe incorporar de acuerdo con la visión holística y constructiva que el entrenador tiene hacia el deportista. En consecuencia, los directores deportivos o coordinadores de clubes pueden establecer, apoyándose en los indicadores y los niveles de gradación, procesos de formación de los entrenadores que permiten avanzar hacia una misma línea pedagógica y de enseñanza de los entrenadores de un mismo club.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Blomqvist, M., Luhtanen, P., & Laakso, L. (2001). Comparison of Two Types of Instruction in Badminton. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 6, 139-155. <https://doi.org/10.1080/1740898010060206>
- Bloom, G. A., Dohme, L.-C., & Falcão, W. R. (2020). Coaching Youth Athletes. En R. Resende & A. R. Gomes (Ed.), *Coaching for Human Development and Performance in Sports* (p. 143-167). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63912-9_8

- Evans, J. (2012). Specificity and cognitive demand: Beating a path to Game Centred Coaching in Rugby. *University of Sydney Papers in HMFCE*.
- González Ravé, J. M., Navarro Valdivieso, F., Delgado Fernández, M., & García García, J. M. (2010). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Wanceulen S.L.
- Grosser, M., Zimmermann, E., & Starischka, S. (1988). *Principios del entrenamiento deportivo*. Martínez Roca.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=181842>
- Heinemann, K. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (2ª ed. rev. y ampl.). Paidotribo.
- Hohmann, A., Lames, M., & Letzelter, M. (2005). *Introducción a la ciencia del entrenamiento*. Editorial Paidotribo.
- Light, R. (2004). Coaches' experiences of Game Sense: Opportunities and challenges. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(2), 115-131.
<https://doi.org/10.1080/1740898042000294949>
- Light, R. (2008). Complex Learning Theory—Its Epistemology and Its Assumptions about Learning: Implications for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 21-37. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.1.21>
- Lyle, J., & Cushion, C. (2017). *Sport coaching concepts: A framework for coaching practice* (Second edition). Routledge.
- Martens, R. (2002). *El Entrenador de éxito*. Paidotribo.
- Matveiev, L. (2013). *El proceso de entrenamiento deportivo* (2a. Ed.). Editorial Stadium.
- Orbañanos, J., & García Manso, J. M. (2014). Claves conceptuales para el entrenamiento deportivo. En J. M. González Ravé, C. Pablos Abella, & F. Navarro, *Entrenamiento deportivo: Teoría y práctica*. Editorial Médica Panamericana.
- Pill, S. (2016a). Game Sense Coaching: Developing Thinking Players. En M. Drummond & S. Pill (Ed.), *Advances in Australian Football: A Sociological and Applied Science Exploration of the Game* (p. 42-49). Australian Council For Health, Physical Education and Recreation.
- Pill, S. (2016b). Implementing game sense coaching approach in Australian football through action-research. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, 18(1), 1-19.
- Pill, S., Penney, D., & Swabey, K. (2012). Rethinking Sport Teaching in Physical Education: A Case Study of Research Based Innovation in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.2>

- Reid, P., & Harvey, S. (2014). We're delivering Game Sense ... aren't we? *Sports Coaching Review*, 3(1), 80-92. <https://doi.org/10.1080/21640629.2014.967519>
- Santos Guerra, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Akal.
- Solé, J. (2008). *Teoría del entrenamiento deportivo: Libro de ejercicios*. Sicropat Sport.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Verkhoshansky, Y. (2018). *Teoría y metodología del entrenamiento deportivo*. Paidotribo.
- Zhelyazkov, T. (2018). *Bases del entrenamiento deportivo*. Paidotribo. <https://elibro.net/es/ereader/bibliouvic/119188>
- Zuccolo, A., Spittle, M., & Pill, S. (2014). *Game Sense Research in Coaching: Findings and Reflections*.

Fecha de recepción: 19/4/2024

Fecha de aceptación: 26/5/2024



Revista Digital de Educación Física

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

UNIDAD DE TRABAJO EN BALONCESTO PARA MEJORAR LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DE EQUIPO

Ángel Camacho-Carranza

Profesor Sustituto Interino de la Universidad de Huelva. España.

Email: angel.camacho@ddi.uhu.es

Bartolomé J. Almagro

Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Huelva. España.

Email: bartolome.almagro@dempc.uhu.es

RESUMEN

Es esencial que la calidad del aprendizaje en la Formación Profesional de actividades físico-deportivas sea alta para responder adecuadamente a las demandas específicas del mercado laboral. Esto requiere que el profesorado posea una formación adecuada y aplique estrategias didácticas efectivas para incrementar la motivación del alumnado. En este contexto, este artículo propone una unidad de trabajo sobre baloncesto diseñada para satisfacer las necesidades psicológicas básicas y mejorar la motivación de los estudiantes del Grado Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TSEAS).

PALABRAS CLAVE:

Necesidades psicológicas básicas; teoría de la autodeterminación; estrategias motivacionales; baloncesto; ciclos formativos; gamificación.

WORK UNIT ON BASKETBALL TO IMPROVE MOTIVATION AMONG VOCATIONAL TRAINING STUDENTS THROUGH THE TEAM SPORTS ACTIVITIES SUBJECT

ABSTRACT

Maintaining high-quality learning in Vocational Education and Training for physical-sport activities is essential to adequately meet specific labor market demands. This necessitates that educators are well-trained and employ effective didactic strategies to enhance student motivation. In this context, this article proposes a basketball-focused work unit designed to fulfill basic psychological needs and boost motivation among students pursuing an Advanced Degree in Sports Education and Social Sports Animation.

KEYWORD

Basic psychological needs; self-determination theory; motivational strategies; basketball; vocational training cycles; gamification.

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, ha habido un significativo aumento en la matriculación de estudiantes en instituciones de Formación Profesional (FP), superando actualmente el millón de estudiantes en diversas vías de estudio. Dentro de la FP, se encuentran más de 150 ciclos formativos organizados en 26 familias profesionales, con un enfoque específico en la rama de Actividades Físicas y Deportivas, que cuenta con aproximadamente 43.000 alumnos matriculados, de los cuales alrededor del 20% son mujeres (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). La implementación de estrategias didácticas para mejorar la motivación del alumnado en las clases de FP puede tener impactos adaptativos significativos, como la mejora del bienestar psicológico, el rendimiento académico y la intención de seguir siendo activo.

Actualmente, la motivación ha sido objeto de estudio en diversos contextos, como el profesional, deportivo y educativo (Diseth et al., 2012; Huéscar et al., 2022). En el ámbito educativo, se ha dedicado una mayor atención a la motivación como un constructo principal, con una cantidad considerable de estudios realizados en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y estudios universitarios (García-González, 2021; Burgueño et al., 2020; Carmignola et al., 2021). Sin embargo, se observa una carencia en la literatura científica respecto a la motivación del alumnado de Formación Profesional, especialmente desde diferentes teorías motivacionales (Kuipers et al., 2021). Específicamente dentro del contexto de actividades físico-deportivas, la evidencia es aún más limitada (Expósito-López et al., 2021).

La Teoría de la Autodeterminación (SDT; Ryan y Deci, 2017) analiza hasta qué punto las personas actúan por su propia voluntad, es decir, a través de un comportamiento autodeterminado, y cómo los factores sociales y contextuales apoyan o dificultan el éxito mediante la satisfacción de las NPB: autonomía, competencia, relación con los demás y, la recientemente propuesta, necesidad de novedad (Gonzalez-Cutre et al., 2016; González-Cutre y Sicilia, 2019). La necesidad de competencia implica la habilidad para alcanzar resultados externos e internos y ser eficaz en las acciones requeridas. La necesidad de relación con los demás se refiere al desarrollo de conexiones seguras y satisfactorias en el entorno social. La necesidad de autonomía implica la libertad de acción, siendo principalmente autónomo e iniciador de las propias acciones (Ryan y Deci, 2017). La necesidad de novedad implica experimentar algo nuevo o fuera de la rutina diaria (González-Cutre y Sicilia, 2019). Asimismo, según la teoría mencionada, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) se considera esencial para el funcionamiento psicológico óptimo, el crecimiento, el éxito y el bienestar general (Ryan y Deci, 2017). La promoción de la satisfacción de las NPB, la motivación autónoma, la responsabilidad personal y social, así como el clima social escolar, están relacionados con mayores expectativas académicas (Manzano-Sánchez et al., 2019, 2021). Además, se ha observado que el fomento de experiencias positivas no solo beneficia el aprendizaje, sino que también promueve la práctica de actividades físicas en la edad adulta (Ladwig et al., 2018).

Recientemente, un análisis sobre la propia teoría ha revelado una secuencia motivacional que explica el desarrollo de la motivación en las personas y su influencia en la conducta y los resultados obtenidos (Vasconcellos et al., 2020). Esta secuencia se compone de cuatro fases esenciales: (1) Estilo interpersonal o apoyo a

la autonomía, que destaca la manera en que los educadores promueven un entorno de apoyo o control sobre las NPB; (2) Satisfacción de las NPB, relacionado con satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación con los demás; (3) Motivación, derivada de la satisfacción de estas necesidades, que varía en calidad y tipo; y (4) Consecuencias, que son los efectos derivados de la motivación, impactando áreas como el rendimiento y el bienestar (Vasconcellos et al., 2020).

En este contexto, el enfoque interpersonal del docente de Educación Física puede jugar un papel crucial en la satisfacción o frustración de estas necesidades (Ryan y Deci, 2017; García-González, 2021). Numerosos estudios destacan el papel fundamental del estilo interpersonal de los docentes de Educación Física en el inicio de la secuencia motivacional, evidenciando su impacto en la satisfacción de las NPB, en fomentar una motivación más autodeterminada, en incrementar la disposición a ser activo físicamente y en elevar la frecuencia de ejercicio fuera del entorno escolar (Leyton-Román et al., 2020). Además, la literatura indica que, dentro de esta secuencia motivacional, la satisfacción de las NPB en el ámbito educativo se asocia con formas de motivación más autónomas, con la intención de mantenerse activo físicamente (Fernández-Espínola et al., 2021), y con la mejora en varios aspectos del bienestar de los estudiantes de Educación Física (Valero-Valenzuela et al., 2021). Otras investigaciones han demostrado que la satisfacción de las NPB puede anticipar beneficios significativos, como un incremento en la autoestima y una mayor satisfacción vital en variados entornos y entre diferentes grupos poblacionales. En este sentido, Borges-Silva et al. (2017) identificaron asociaciones positivas entre la satisfacción de las NPB y variables como la salud general y la autoestima en el contexto del fitness. A su vez, Moreno et al. (2007) descubrieron en su estudio con adolescentes que el autoconcepto físico era un predictor clave de la intención de permanecer activo físicamente, siendo la competencia percibida el factor más influyente. Consecuentemente, la satisfacción de las NPB puede generar un impacto positivo tanto en la calidad de la motivación experimentada como en el bienestar psicológico de los estudiantes (Vergara-Torres et al., 2021), y puede favorecer el rendimiento académico (Claver et al., 2020). Asimismo, en una investigación reciente realizada en un contexto de FP de modalidad deportiva, los resultados mostraron que una mejora de la condición física a través de actividades físico-deportivas y la satisfacción de la necesidad de competencia puede potenciar tanto la intención de mantenerse activo como la autoestima de los estudiantes (Camacho-Carranza y Almagro, en prensa). Por ello, es vital dotar de recursos al profesorado de Formación Profesional para que tengan las herramientas necesarias para promover la satisfacción de las NPB, mejorando así la motivación experimentada, el rendimiento académico, el bienestar psicológico, y la intención de seguir siendo físicamente activo en el alumnado de FP.

En términos legislativos, a partir de la Orden de 28 de septiembre de 2011, que regula los módulos profesionales de formación en centros de trabajo y de proyecto para el alumnado matriculado en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que define la formación profesional como un conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación en la vida social, cultural y económica, surge el Real Decreto 653/2017 y la Orden de 16 de julio de 2018. Esta última proporciona las herramientas necesarias para elaborar unidades de trabajo, durante cuyo desarrollo

se trabajarán las competencias profesionales. Estas competencias, según la Orden de 16 de julio de 2018, implican un enfoque procedimental del módulo, que incluye la realización de simulaciones en el aula y fuera de ella, y el uso de una metodología activa y motivadora que involucre la participación del alumnado como agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto favorece la participación activa del alumnado a lo largo de su vida, lo que les beneficia en la resolución de problemas cotidianos. Además, hay publicaciones que mencionan estrategias didácticas y motivacionales dirigidas al profesorado con el objetivo de apoyar la satisfacción de las NPB y mejorar el clima motivacional (García-González, 2021; Huéscar et al., 2022).

2. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO

Para satisfacer las NPBs y mejorar la motivación intrínseca en el alumnado de primero del Grado Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TSEAS), es crucial aplicar diversas estrategias que fomenten un aprendizaje significativo. Dado el desarrollo cognitivo del adulto, el aprendizaje se facilita cuando la nueva información se relaciona con el conocimiento previo del individuo, construido a través de sus experiencias de vida (Piaget, 2008). Por lo tanto, se sugiere crear un ambiente de aprendizaje colaborativo que refuerce la interacción entre los estudiantes, permitiendo la interiorización de estrategias cognitivas y el desarrollo de habilidades sociales (Martín-García, 1999). Esto implica que el contenido del aprendizaje sea relevante para los problemas e intereses vitales del alumnado, asegurando que comprendan por qué y cómo utilizar la nueva información.

3. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Para el diseño de las sesiones de la presente unidad de trabajo, se han empleado una variedad de recursos y directrices con el fin de mejorar la motivación del alumnado del grupo objetivo y, al mismo tiempo, satisfacer sus NPBs. Estas estrategias se organizarán según la necesidad psicológica básica a la que se dirigen, y todas ellas se basan en las consideraciones presentadas en diversas publicaciones (Ahmadi et al., 2023; Almagro et al., 2022; Conde et al., 2015; González-Cutre, 2017).

NECESIDAD PSICOLÓGICA	ESTRATEGIA	EJEMPLO DE APLICACIÓN
Competencia	Proporcionar tiempo suficiente.	Mayor tiempo de compromiso motor dejando transcurrir el tiempo necesario hasta dominar la tarea.
	Valorar la mejora y el esfuerzo	Valorar de manera positiva el progreso del alumnado.
	Aclarar las expectativas	Proporcionar la información de manera clara y precisa para que el estudiante sepa qué hacer.
	Implicar en las demostraciones.	En las tareas a realizar, el alumnado de forma voluntaria pone en ejemplo a sus compañeros sobre la realización de la misma. Asimismo, variar el estudiante que realizará la

		demostración.
	Evitar agrupar según la competencia.	Se ha intentado agrupar en función de diferentes criterios promoviendo la equidad de nivel entre grupos.
Autonomía	Dar la opción de elegir.	El alumnado en la realización de tareas ha podido elegir la zona y/o situación que han considerado para el éxito.
	Emplear estilos participativos.	Actividades de grupos reducidos en el que todo el alumnado participa para conseguir el objetivo final.
	Emplear tareas lúdicas.	Uso del juego para diseñar tareas lúdicas y divertidas.
	Fomentar la creatividad.	Dentro de la sesión, dar al alumnado la posibilidad de crear sus propias jugadas técnico-tácticas.
Relación	Fomentar la interacción.	Tareas con un mismo objetivo común.
	Agrupaciones flexibles y heterogéneas.	Agrupaciones equitativas para igualar el nivel en los enfrentamientos.
	Evitar rivalidad y desarrollar el autocontrol.	Fomento del "saber ganar" y "saber perder".
Novedad	Desarrollar nuevas formas de evaluación.	Utilizar la aplicación kahoot.
	Integración del uso de TIC.	Uso de apps y tablets para algunas de las tareas presentadas.
	Aplicar modelos pedagógicos basados en la evidencia que resulten innovadores para el alumnado	Uso de la gamificación.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica se basa en la gamificación, una estrategia de enseñanza y aprendizaje que se encuentra dentro de las metodologías activas, que ha ganado popularidad en los últimos años, aunque sus orígenes se remontan a finales de los 80 (Werbach & Hunter, 2019). A través de la gamificación, se busca enseñar una serie de contenidos técnico-tácticos específicos de la asignatura "Actividades físico-deportivas de equipo", según lo establecido en la Orden de 16 de julio de 2018 para el Título de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva, centrándose particularmente en la modalidad deportiva del baloncesto. Además, en ocasiones se empleará el enfoque pedagógico del "Flipped Classroom" o aula invertida, convirtiendo el espacio grupal en un entorno dinámico e interactivo donde el profesor guía a los estudiantes mientras aplican conceptos y se involucran creativamente en el material (Blázquez, 2020). La gamificación constituye una metodología novedosa que emplea componentes lúdicos como narrativas, incentivos o representaciones virtuales para impactar en la motivación de los estudiantes, con el objetivo de mejorar el proceso educativo

(Becerra-Fernández, 2022). La incorporación de la gamificación como un elemento innovador en la enseñanza de una unidad de trabajo dentro de una modalidad deportiva proporcionará una experiencia novedosa en el contenido, complementada con otras estrategias destinadas a apoyar las NPBs y aumentar la motivación del alumnado tanto dentro como fuera del entorno educativo. En esta línea, Sevilla-Sánchez et al. (2023) respaldan el uso de la gamificación como metodología innovadora, ya que podría producir un incremento significativo en el aprendizaje motriz, así como en las habilidades sociales y afectivas. El hilo conductor de la gamificación se basa en el equipo de superhéroes, “Los Vengadores”, de Marvel Comics. Este equipo está formado por un grupo de diversos héroes con habilidades únicas. Entre los miembros, destacan: Thor, el dios del trueno; Hulk, un científico que se transforma en una criatura monstruosa cuando se enfada; Capitán América, un súper soldado con habilidades mejoradas; Viuda Negra, una hábil espía y luchadora de cuerpo a cuerpo; Hawkeye, un arquero experto; y otros como Spider-Man, Pantera Negra, Doctor Strange, entre muchos otros. La gamificación propuesta consiste en la obtención diaria de las diferentes gemas del infinito. Para lograrlo, cada equipo, representado por un avatar de los mencionados anteriormente, competirá en una serie de desafíos diarios. Al final de cada sesión, se pondrán en juego las gemas del tiempo, mente, espacio, alma, poder y realidad, respectivamente, mediante una competición final. Finalmente, en una última sesión, los alumnos participarán en un escenario final donde cualquier equipo tendrá la oportunidad de ganar el guante y adquirir el resto de las gemas al alcanzar la primera posición en la competición. En esta última fase, se entregarán las gemas y se declarará al equipo ganador de la competición.

4.1. CONCRECIÓN CURRICULAR

Resultados de aprendizaje (<i>Orden de 16 de julio de 2018, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Título de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva</i>).					
(1) Caracteriza las actividades físico-deportivas de equipo, analizando las variables manipulables en la elaboración de propuestas didácticas con enfoque recreativo.					
(3) Diseña sesiones de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo, relacionándolas con el programa de base, con el tipo de actividad y con el grupo de referencia					
(4) Dirige y dinamiza sesiones de actividades físico-deportivas de equipo, adaptándolas a la dinámica de la actividad y del grupo.					
(5) Evalúa el programa de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo desde una perspectiva lúdico-recreativa, analizando los indicadores que permiten su optimización.					

SESIONES	CONTENIDOS	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	RA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS PROFESIONALES
1. TIEMPO (VERDE)	Reglamento e historia del baloncesto.	Conocer la historia y el reglamento básico del baloncesto aplicándolo a situaciones modificadas de juego.	1	(B) Se han valorado los componentes estructurales y funcionales de las actividades físico-deportivas en equipo.	(j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.
	Juego modificado: reglas de provocación.				
2. MENTE (AMARILLO)	Motivación individual y colectiva en el baloncesto: La	Construir actividades que atiendan a las NPBs,	4	(D) Se ha utilizado una metodología en la práctica de	(j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o

	teoría de la autodeterminación. Estilo interpersonal del entrenador.	siguiendo la teoría de la autodeterminación, mejorando la motivación del grupo en una tarea determinada.		actividades físico-deportivas de equipo que favorece la desinhibición de los participantes, promoviendo las relaciones interpersonales y la máxima implicación de los mismos y atajando las conductas que perturban el desarrollo de la actividad y/o el clima relacional apropiado.	actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.
3. ESPACIO (AZUL)	Actividades para la familiarización con el material, los equipamientos y la instalación. NPB de competencia.	Elaborar actividades de familiarización al baloncesto atendiendo al material, equipamiento e instalación disponible en el entorno disponible.	3	(C) Se han integrado los contenidos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo.	(j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.
4. ALMA (NARANJA)	Aplicación de los fundamentos técnicos a la situación de juego: 1x0, 1x1. Organización colectiva del ataque y de la defensa, 2x2, 3x3, entre otras. NPB de autonomía.	Resolver con éxito diferentes situaciones motrices de juegos reducidos en el baloncesto, aplicando diferentes contenidos técnico-tácticos básicos y colectivos del deporte.	3	(C) Se han integrado los contenidos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo.	(j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.
5. PODER (MORADO)	Enseñanza y aprendizaje de los principios tácticos del baloncesto a través de juegos. NPB de relación.	Resolver con éxito diferentes situaciones motrices del baloncesto, aplicando los fundamentos técnico tácticos de	3	(C) Se han integrado los contenidos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza de	(j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los

		este deporte en situaciones reales de juego para aprender la organización del ataque y la defensa.		actividades físico-deportivas de equipo.	objetivos y las fases de las sesiones o actividades.
6. REALIDAD (ROJO)	Progresión en la dificultad de las situaciones tácticas: el contraataque. NPB de novedad.		3	(C) Se han integrado los contenidos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo.	(j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.
7. LUCHA POR EL GUAANTE	Evaluación de los contenidos.	Evaluar diferentes situaciones técnico-tácticas en baloncesto ofreciendo un feedback constructivo y una propuesta de mejoras para su posterior optimización.	3	(C) Se han integrado los contenidos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo.	(j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.
			5	(B) Se han determinado los aspectos técnicos y los táctico-estratégicos significativos en la evaluación del aprendizaje de las actividades físico-deportivas de equipo, en cada nivel de aprendizaje.	(b) Desarrollar y registrar el plan de evaluación de los proyectos de animación sociodeportiva, concretando los instrumentos y la secuencia de aplicación, así como el tratamiento y la finalidad de los datos obtenidos, todo ello con ayuda de las tecnologías de la información.

Nota: RA = Resultado de aprendizaje.

4.2. DESARROLLO DE LA UNIDAD DE TRABAJO

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

<p>Tarea: Se deberá de realizar una lista de control y una rúbrica para evaluar alguna acción técnico-táctica del baloncesto. Se podrá utilizar la grabación de algún partido de la provincia o el vídeo de la sesión 7 de evaluación.</p>	
<p>SESIONES</p>	
<p>Sesión 1. Historia del baloncesto, el gran Naismith (gema verde): Esta sesión se llevará a cabo de forma conjunta con toda la clase con el objetivo de determinar los diferentes grupos que trabajarán el resto de sesiones. Al finalizar, se realizará una carrera de relevo con una pregunta final para obtener la gema del tiempo.</p>	<p>Escenario: Pista polideportiva del centro.</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apuntes teóricos. • Impresos: Fichas de anotación y evaluación (lista de control). • Materiales: 28 balones de baloncesto, 6 canastas, 30 aros, reproductor de música, 28 cuerdas pequeñas, 28 petos de diferentes colores, 30 chinchetas de colores, 30 conos, etc. • Material TIC: Proyector y Tablet para anotar los resultados. <p>Agrupamiento: Grupos reducidos, pasaremos de parejas a grupos de tres o cuatro personas.</p> <p>Técnica de enseñanza: Indagación.</p> <p>Estilo de enseñanza: Aula invertida y gamificación (metodología activa), descubrimiento guiado y resolución de problemas.</p> <p>Estrategia en la práctica: Global pura y global modificando la situación real.</p> <p>Contexto: Repercusión en la vida cotidiana.</p> <p>Necesidades psicológicas básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía. - Competencia. - Relación con los demás. - Novedad.
<p>Sesión 2. Motivame para aprender (gema amarilla). Esta sesión será llevada a cabo por el profesor y se realizarán diferentes postas, en cada una de ellas se tratará una NPB para que el alumnado posteriormente la identifique y las aplique en las sesiones que deben de realizar posteriormente.</p>	
<p>Sesión 3. Minibasket (gema azul). Un grupo llevará a cabo una sesión de minibasket, con el objetivo de que al finalizar un grupo consiga la gema del espacio.</p>	
<p>Sesión 4. Comenzamos por lo reducido (gema naranja). Un grupo trabajará el baloncesto a través de situaciones de juego reducidas 1x0, 1x1, 2x1, etc. Finalmente, a modo de competición, algún grupo ganará la gema del alma.</p>	
<p>Sesión 5. El poder de la táctica (gema morada). Un grupo será el encargado de llevar a cabo alguna de las situaciones tácticas ofrecidas por el profesor en el aula virtual. Finalmente, el mejor equipo ganará la gema del poder.</p>	
<p>Sesión 6. La realidad de contraatacar o replegar (gema roja). Se trabajará de forma conjunta el contraataque y el repliegue en baloncesto. Finalmente, el equipo ganador, obtendrá la gema de la realidad.</p>	
<p>Sesión 7. El complejo final. Todos los equipos participarán en una competición final de baloncesto para conseguir el guante de las gemas y ser el dominador de este deporte colectivo.</p>	
<p>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:</p> <p>Las estrategias para atender a la diversidad del grupo incluyen:</p> <p>Agrupamientos: Se promoverá la interacción entre los alumnos/as para mejorar la socialización y aumentar la motivación, con especial énfasis en agrupamientos heterogéneos para aquellos con mayores dificultades de aprendizaje.</p> <p>Actividades de refuerzo-ampliación: Se ofrecerán actividades destinadas a compensar las dificultades de aprendizaje del alumnado.</p> <p>Resolución de dudas: Se proporcionará atención individualizada para resolver dudas, flexibilizando la temporalización, entre otras acciones.</p>	

Sesión 1.	Nº alumnos/as: 15	Fecha:
Curso: 1º TSEAS	Competencias profesionales: j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.	Contenidos: - Reglamento. - Historia del baloncesto. - Juego modificado: reglas de provocación.
Criterios de evaluación: (B) Se han valorado los componentes estructurales y funcionales de las actividades físico-deportivas en equipo		Materiales: - Ordenador portátil y proyector. - 15 balones de baloncesto. - 30 aros de colores. - Cuerdas. - 4 cestos o cubo donde entren balones.
Objetivos: - Conocer la historia del baloncesto y las primeras normas que se utilizaban. - Aplicar el reglamento básico del baloncesto a situaciones modificadas de juego. - Desarrollar estrategias que fomenten la satisfacción de las NPBs. - Fomentar la igualdad en la participación promoviendo el respeto, la cooperación y el trabajo en equipo independientemente del género, cultura y competencia motriz.		Metodología: - Estilo de enseñanza: Gamificación (metodología activa) y resolución de problemas. - Técnica de enseñanza: Indagación. - Estrategia en la práctica: Global pura.
	Descripción de la actividad	Tiempo
TEORÍA	Durante los primeros 45 minutos de la sesión, se presentará la unidad de trabajo y se explicarán los contenidos a través de la gamificación y el flipped classroom. Se establecerá un contrato didáctico en el que toda la clase se comprometerá a trabajar los contenidos de la unidad y se dialogará para elegir las diferentes actividades a desarrollar en las siguientes sesiones. En el contrato didáctico, se firmarán los Acuerdos de Sokovia, que incluyen: (1) Buen comportamiento, (2) Respeto hacia compañeros y rivales, (3) No tocar materiales y respetarlos, y (4) No hacer trampas (juego limpio). Además, se aclarará que la evaluación de los criterios de evaluación b) del RA 1 y el d) del RA 4 se llevarán a cabo a través de Kahoot, ya que al finalizar se obtiene un Excel con los resultados de las preguntas contestadas y acertadas.	45'
PARTE INICIAL	¡Bienvenidas y bienvenidos al año 1981! Mi nombre es James Naismith y hoy quiero presentaros una idea que acabo de tener a lo largo de la sesión. En primer lugar, realizaremos una serie de juegos y poco a poco nos iremos adentrando en un nuevo deporte que se me acaba de ocurrir. Se jugará con un balón y se utilizarán las manos. No quiero daros más información, ¿jugamos?	10'

	<p>Tras la breve información del profesor, disfrazado de Naismith y utilizando la gema del tiempo para volver al pasado, se realizarán los siguientes juegos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- El comecocos: Se jugará al comecocos utilizando las líneas del campo de baloncesto a modo de activación. 2- Pilla o para correctamente: Se colocarán dos aros juntos por toda la pista de baloncesto con la indicación que para evitar ser pillado hay que colocar sólo un pie en cada aro manteniendo el balón con las dos manos. Una vez realizado, tienen que quedarse dentro sin moverse y para poder volver a moverse, un compañero tiene que cambiarle la pelota a través de un pase. <p>VAR (Variantes):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lanzar a canasta si el que la queda te persigue, si consigues encestar tiene que cambiar de objetivo y si fallas la quedas y esa persona se libra. <ol style="list-style-type: none"> 3- Puesta en común: Se realizará una serie de preguntas para conocer si se han logrado los contenidos del reglamento básico del baloncesto y se da paso a la segunda parte de la sesión. 	5' 15'
PARTE PRINCIPAL	<ol style="list-style-type: none"> 4- Se divide la clase en cuatro equipos para realizar situaciones reales modificando las reglas. El alumnado, mediante acuerdo mutuo, establecerá las siguientes reglas: <ul style="list-style-type: none"> - Altura de la canasta (a través de una cuerda y un cesto, se podrá modificar la altura de la canasta). - El jugador debe lanzar el balón desde el lugar en el que la coja sin desplazarse. - A la tercera falta consecutiva, se contabilizará una canasta para el equipo contrario. - Cuando el balón sale fuera de la pista vuelve a lanzarse al campo de juego y entrará en posesión de la primera persona en tocarlo. <p>VAR:</p> <p>Una vez realizado dos partidos, se podrá elegir dos normas.</p> <p>El equipo que gane la mayoría de los partidos obtendrá la gema del tiempo. En caso de empate, se llevará a cabo una tanda de tiros libres en la que todos los jugadores lanzarán, ganando el equipo que anote más canastas. Si persiste el empate, el juego continuará hasta que un equipo falle y el otro anote.</p>	5' 25'
PARTE FINAL	Kahoot final con preguntas del reglamento de baloncesto, para poder evaluar este apartado.	5'

Sesión 2.	Nº alumnos/as: 15	Fecha:
Curso: 1º TSEAS	Competencias profesionales: j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.	Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> - Motivación individual y colectiva en el baloncesto: La teoría de la autodeterminación. - Miniteoría de las NPBs. - Estilo interpersonal del entrenador.
Criterios de evaluación: (D) Se ha utilizado una metodología en la práctica de actividades físico-deportivas de equipo que favorece la desinhibición de los participantes, promoviendo las relaciones interpersonales y la máxima implicación de los mismos y atajando las		Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador portátil. - Proyector. - 15 balones de baloncesto. - 12 conos de colores. - 12 aros de colores.

	conductas que perturban el desarrollo de la actividad y/o el clima relacional apropiado.	- 8 botellas de agua pequeña.		
	Objetivos: 1- Aprender a utilizar estrategias motivacionales en una sesión de baloncesto. 2- Mejorar la satisfacción de las NPBs. 3- Fomentar un estilo impersonal de apoyo a la autonomía en el alumnado de TSEAS. 4- Fomentar la igualdad en la participación promoviendo el respeto, la cooperación y el trabajo en equipo independientemente del género, cultura y competencia motriz.	Metodología: - Estilo de enseñanza: Gamificación (metodología activa) y resolución de problemas. - Técnica de enseñanza: Indagación. - Estrategia en la práctica: Global pura y global modificando la situación real.		
	Descripción de la actividad	Representación gráfica	Tiempo	
TEORÍA	Durante los primeros 45 minutos se realizará una sesión teórica sobre la teoría de la autodeterminación, centrándose en el estilo interpersonal del entrenador y la satisfacción de las NPBs. Se proporcionarán estrategias para la planificación y realización de las siguientes sesiones, con el objetivo de recuperar la gema de la mente.		45'	
PARTE INICIAL	Piedra, papel, tijeras: Durante el desplazamiento por el pabellón, cuando un participante señalado por el profesor lo indique, los alumnos tendrán que encontrar rápidamente un rival para jugar piedra, papel o tijeras. El perdedor se colocará detrás del ganador y seguirá sus movimientos (siguiendo al "rey"), animándolo en el próximo partido. Este proceso se repetirá hasta que solo quede un ganador.		5'	
PARTE PRINCIPAL	POSTAS DE MOTIVACIÓN: Se colocarán 15 chinchetas por toda la pista (4 rojas, 4 azules, 4 blancas y 3 amarillas). Los participantes deberán de ir botando el balón por toda la pista mientras el profesor indica el color de la chincheta a la que deben de ir. Los participantes que se quedan fuera del color deberán de soltar la pelota y defender a un jugador que sí haya obtenido chincheta que iniciará un tiro/entrada a canasta. Dos personas no podrán defender a un jugador/a.		10'	
	COMPETICIÓN Los equipos que compiten por las gemas participarán de la siguiente manera: 1 posta: A vs B // C vs D // 2 posta: A vs C // B vs D // 3 posta: A vs D // B vs C // 4 posta: A+B vs C+D			
	1- Autocesto: Se colocarán diferentes aros de colores cerca de la canasta, para poder salir a lanzar a canasta se deberá de lanzar una botella pequeña de agua y que ésta caiga de pie. Una vez se consiga, se sale en velocidad y el jugador elige el aro desde el que quiere tirar a canasta. Los valores son: Rojo: 3 puntos. Azul: 2 puntos. Amarillo: 1 punto.			10'
	2- Compecesto: Con 1 balón de baloncesto se darán las siguientes indicaciones: - Situación real 4vs4 o 3vs3 (en función del grupo). - Se debe de conseguir puntos desde diferentes zonas. - Cada jugador atacante sólo podrá anotar punto desde una zona, y la siguiente, tendrá que ser otro jugador totalmente diferente. Se consigue punto cuando el equipo haya anotado desde las diferentes zonas. El marcador será acumulativo.			10'

	<p>3- Relacioncesto: Colocar aros en la portería de fútbol y debajo del aro de la canasta. Se iniciará el juego de los 5 pases y a partir del quinto pase el objetivo será que uno de los participantes lance la pelota dentro del aro y que pase por dentro. Será obligatorio que todos los participantes toquen la pelota antes de lanzarla a los aros.</p> <p>4- Novecesto: Beisbolcesto: Un equipo defenderá las zonas y el otro equipo será el encargado de lanzar el balón e iniciar la carrera. A través de un pase de picado o al pecho, el equipo defensor le da la pelota al otro jugador, que deberá de recibir y se le permite lanzar la pelota de la forma que quiera antes de iniciar la carrera con las siguientes pautas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- La pelota debe de lanzarla lejos fuera de la zona de saque. 2- Podrá lanzarla con una mano o dos. 3- El jugador lanzador puede impulsarse dando dos pasos como permite el reglamento. <p>El equipo defensor deberá de mandar la pelota rápidamente al jugador que está en la base, o anotar canasta en cualquiera de las 4 disponibles antes de que el jugador realice la carrera o se encuentre en una posta. Cuando se descalifiquen a 3 corredores, se cambian los roles*. *Ningún jugador será eliminado, se vuelve a colocar en la fila como lanzador hasta que se consiga descalificar a 3 jugadores.</p>	10'
PARTE FINAL	Después de realizar un Kahoot, se entregará la gema amarilla. Además de los puntos anteriores, el Kahoot proporcionará 3 puntos adicionales al equipo ganador. El equipo con más puntos será el ganador. En caso de empate, el equipo cuyo participante obtenga la puntuación más alta en el Kahoot se llevará la gema.	10'

Sesión 3.	Nº alumnos/as: 15	Fecha:
Curso: 1º TSEAS	Competencias profesionales: j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.	Contenidos: - Elaborar actividades de familiarización al baloncesto atendiendo al material, equipamiento e instalación disponible en el entorno disponible. - Parada.
Criterios de evaluación: (C) Se han integrado los contenidos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo.		Materiales: - 15 balones de baloncesto. - 12 aros de colores. - 30 chinchetas.
Objetivos: - Diseñar tareas de familiarización al baloncesto aplicables al minibasket favoreciendo a una correcta iniciación deportiva. - Desarrollar estrategias que fomenten la satisfacción de las NPBs. - Fomentar la igualdad en la participación promoviendo el respeto, la cooperación y el trabajo en equipo independientemente del género, cultura y competencia motriz.		Metodología: - Estilo de enseñanza: Gamificación (metodología activa) y resolución de problemas. - Técnica de enseñanza: Indagación. - Estrategia en la práctica: Global pura y global modificando la situación real.
	Descripción de la actividad	Tiempo
	La gema del espacio, de color azul, desafía a los participantes a adaptarse al minibasket en un espacio reducido. Se les anima a superar el temor y a usar las paradas para ubicar a sus compañeros. ¡Que comience el juego!	

PARTE INICIAL	<p>Se dibujarán círculos en el suelo para que los participantes eviten ser alcanzados. Los jugadores con balón deben moverse por la pista evitando que les roben el balón (2 jugadores sin balón). Cuando el profesor lo indique, aquellos sin balón realizarán un desafío. Ejemplos de retos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Toda la clase debe de realizar lo que dicho alumno realice. 2- Puede quitarle el balón al participante que quiera. <p>VAR: Se realizarán parejas, y una de ellas no tiene balón. Las normas son similares a lo anterior. Para evitar que te roben la pelota hay que recibir un pase dentro de un círculo.</p> <p>Bote infernal: Se formarán dos equipos A+C vs B+D y se jugará un partido de pases y botes. En cancha dividida, uno de los dos equipos tendrá que dar como mínimo 3 pases entre compañeros antes de lanzar la pelota al campo rival. Una vez lanzada, el equipo contrario deberá de coger la pelota antes de que la misma de tres botes.</p> <p>VAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos en el mismo campo sin línea divisoria. - La pelota no puede dar más de un bote. - Antes de lanzar hay que realizar una parada. 	10'
PARTE PRINCIPAL	<p>La telaraña y las moscas: Se formarán dos equipos A+D vs B+C. Un equipo sale desde línea de fondo con el objetivo de ir pasando la pelota sin que el equipo rival se la quite. El campo estará dividido en zonas y no pueden estar más de dos jugadores dentro de la zona.</p> <p>Balón-Torre: Se formarán dos equipos A+B vs C+D. Un componente de cada equipo se coloca en el extremo opuesto con un aro entre las manos pudiendo moverse lateralmente por la línea de fondo, pero manteniendo el aro agarrado con ambas manos. Los participantes tienen que realizar pases y meter el balón dentro del aro. Será obligatorio que todos sus componentes toquen el balón antes de meterlo en el aro.</p> <p>VAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El jugador que recibe el balón deberá de realizar una parada y no podrá desplazarse. <p>Pase y tiro: Los equipos de forma individual competirán entre ellos. Todo el mundo sale desde el centro del campo dando pases, y cuando se encuentren cerca de canasta uno de los dos tirará. Deberá de gritar en voz alta si encesta o no para añadirla al marcador.</p> <p>VAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 participante de cada equipo hará la labor de defender a otro equipo. 	15' 15' 10'
PART E FINAL	Partido de minibasket. Competirán A vs B y C vs D. Los ganadores pasarán a la final para ver quien obtiene la gema del espacio.	20'

Sesión 4.	Nº alumnos/as: 15	Fecha:
Curso: 1º TSEAS	<p>Competencias profesionales:</p> <p>j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.</p>	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver con éxito diferentes situaciones motrices de juegos reducidos en el baloncesto, aplicando diferentes contenidos técnico-tácticos básicos y colectivos del deporte. - Pase y progresión. - Bloqueos. - Defensa individual y defensa en zona.

Criterios de evaluación: (C) Se han integrado los contenidos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo.	Materiales: - 15 balones de baloncesto. - 30 chinchetas.	
Objetivos: - Desarrollar estrategias que fomenten la satisfacción de las NPBs. - Fomentar la igualdad en la participación promoviendo el respeto, la cooperación y el trabajo en equipo independientemente del género, cultura y competencia motriz.	Metodología: - Estilo de enseñanza: Gamificación (metodología activa) y resolución de problemas. - Técnica de enseñanza: Indagación. - Estrategia en la práctica: Global pura y global modificando la situación real.	
Descripción de la actividad		Tiempo
PARTE INICIAL	La gema del alma está en juego. ¿Te atreves a conseguirla? Para obtenerla, debes entrenar y enfrentarte a tus compañeros de clase. Domina el pase y la progresión, incluyendo bloqueos, y será tuya. Cruza la línea: se formarán parejas con un balón. Cuando la pareja que está en el centro (sin balón) lo señale, los demás deberán cruzar la línea, avanzando y pasándose el balón. El jugador con el balón solo puede botarlo y no moverse, y el objetivo es pasar la línea sin que intercepten el pase. VAR: - Ambos se pueden mover. - En lugar de defender en una línea, se amplía a una zona más ancha. - Todos los jugadores con pelota y realizarlo de manera individual.	10'
PARTE PRINCIPAL	Situación 2vs1: Los grupos realizarán sin enfrentarse situaciones de 2vs1. En primer lugar, se les dará a elegir los roles que quieren llevar en esta sesión. Sin embargo, deberán de tomar alguna que otra referencia en otras posiciones por si se encuentran más cómodos. Hay que trabajar tanto el ataque como la defensa. Se establecen dos zonas que tienen que sobrepasar evitando la defensa, y para conseguir punto, en la última zona deberán de tirar a canasta, si anotan, siguen atacando, si falla, se cambian los roles. VAR: - Colocar aros pintados en el suelo con diferentes puntuaciones para realizar el tiro. Situación 3vs2: 3 jugadores deberán de pasar la pelota y sobrepasar la zona realizando un bloqueo para poder avanzar y salir de la zona. El jugador que no interviene en el bloqueo (es decir, el otro atacante) se transforma en defensor nada más que se inicie el bloqueo para estar en igualdad de condiciones. ¡EMPIEZA EL RETO! A vs B y C vs D. Ídem actividad 1: Esta vez, jugarán entre equipos compitiendo. Los atacantes serán de un equipo y los defensores del otro equipo. Se puede realizar sin que nadie esté parado. Se utilizará una hoja de anotación de puntos para tener un control de los partidos. Cuando ellos consideren de mutuo acuerdo, se cambian los participantes. Ídem actividad 2: Se realizará el mismo procedimiento anterior. Para conseguir punto hay que avanzar de zona tras realizar un bloqueo. La diferencia con la actividad anterior es que directamente se realiza un 2vs2 y hay un jugador defensor en cada zona sin que puedan estar dos en la misma zona.	15' 15' 15'
PARTE FINAL	Partido de una canasta: El vencedor de A vs B jugará contra el vencedor de C vs D para ganar la gema. En el caso de anotar tras realizar un bloqueo, dicha canasta valdrá doble puntuación.	20'

Sesión 5.	Nº alumnos/as: 15	Fecha:
Curso: 1º TSEAS	Competencias profesionales: j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.	Contenidos: - Enseñanza y aprendizaje de los principios tácticos del baloncesto a través de juegos. - Progresar/evitar progresar. - Mantener el balón/neutralizar. - Anotar canasta/evitar que anoten.
Criterios de evaluación: (C) Se han integrado los contenidos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo.		Materiales: - 15 balones de baloncesto. - 8 conos de colores. - 30 chinchetas.
Objetivos: - Desarrollar estrategias que fomenten la satisfacción de las NPBs. - Fomentar la igualdad en la participación promoviendo el respeto, la cooperación y el trabajo en equipo independientemente del género, cultura y competencia motriz. - Aplicar los contenidos técnico-tácticos en diferentes situaciones reales de juego.		Metodología: - Estilo de enseñanza: Gamificación (metodología activa) y resolución de problemas. - Técnica de enseñanza: Indagación. - Estrategia en la práctica: Global pura y global modificando la situación real.
	Descripción de la actividad	Tiempo
	En esta sesión, la actividad se centrará en el juego para abordar los principios fundamentales del baloncesto, representados por la "gema del poder". A medida que avanza la sesión, se incrementará la dificultad de los conceptos presentados, culminando en el equipo más habilidoso que obtendrá el control de la gema.	
PARTE INICIAL	Destruye la torre: Se divide la clase en dos grupos. Con las normas del baloncesto, jugarán un partido en espacio reducido con el objetivo de derribar los conos del equipo rival. VAR: - Colocar conos por diferentes espacios, no solo en línea de fondo. - Para derribar los conos, previamente se han tenido que dar 4 pases. Durante la presente sesión competirán los equipos A vs D y B vs C. Posesión del balón por equipos: Se formará un círculo, un equipo estará dentro del círculo y el otro fuera. El objetivo es llegar a dar 6 pases sin que el equipo de dentro intercepte el balón y se cambien los roles. Será obligatorio que todos toquen el balón para conseguir puntos. VAR: 1- Un jugador atacante se colocará dentro del círculo con los defensores y será obligatorio que reciba.	10' 15'
	PARTE PRINCIPAL	Progresión tras conservación de balón: Ídem anterior, sin embargo, el número de pases para poder progresar será de 3. Una vez realizado el tercer pase, hay que cambiar de zona. Sólo se podrá acumular 2 veces, es decir, un total 12 pases para cambiar los roles. VAR: Incluir diferentes zonas de progresión y que el propio alumnado decida (por ejemplo, ala derecha, ala izquierda, centro, etc.). Finalización: "trenzas", el jugador central le pasa el balón a la banda y a su vez se desplazará hasta su posición por detrás de él. El jugador que recibe, pasa el balón al jugador que se encuentra en la otra ala y también ocupará su posición pasando por detrás de él. Se repite la mecánica hasta que el jugador toca la línea de triple con el pie y su compañero realiza un tiro a canasta.

PARTE FINAL	Partido por la gema del poder. Competirán en campo completo los equipos A vs D y B vs C. Y se realizará una final a tiros libre entre los equipos ganadores para obtener la gema del poder.	20'
--------------------	---	-----

Sesión 6.	Nº alumnos/as: 15	Fecha:
Curso: 1º TSEAS	Competencias profesionales: j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.	Contenidos: - Progresión en la dificultad de las situaciones tácticas. - El contraataque. - Defensa mixta.
Criterios de evaluación: (C) Se han integrado los contenidos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo.		Materiales: - 15 balones de baloncesto. - 4 tabletas. - 30 chinchetas.
Objetivos: - Desarrollar estrategias que fomenten la satisfacción de las NPBs. - Fomentar la igualdad en la participación promoviendo el respeto, la cooperación y el trabajo en equipo independientemente del género, cultura y competencia motriz. - Aplicar los contenidos técnico-tácticos en diferentes situaciones reales de juego.		Metodología: - Estilo de enseñanza: Gamificación (metodología activa) y resolución de problemas. - Técnica de enseñanza: Indagación. - Estrategia en la práctica: Global pura y global modificando la situación real.
	Descripción de la actividad	Tiempo
	Llegó el momento, ¡la última gema! ¿Queréis obtener la gema de la realidad? Tendréis que demostrar que sois el equipo más rápido y efectivo de la clase. Para ello, primero entrenaréis hasta que finalmente lucharéis por ella. Adelante, que bote la bola, ¡estoy deseando saber quién será el ganador!	
PARTE INICIAL	Pareja rota: Dos jugadores se colocarán en los extremos opuestos del campo y deben de intentar juntarse. El resto de jugadores debe de evitar que estos se junten. VAR: - Añadir balón. - Añadir una pareja más. - Para evitar que avancen se deberá de tener una actitud defensiva en baloncesto.	10'
PARTE PRINCIPAL	Se darán 15 minutos a cada grupo para realizar la siguiente tarea: Planea tu contraataque con el resto de compañeros: Imaginando que estáis defendiendo un ataque posicional en vuestra canasta llevando a cabo una defensa mixta. En el momento que se roba el balón. ¿Cómo podemos realizar un contraataque efectivo? Cada grupo deberá de trabajar 3 posibles jugadas efectivas de contraataque antes de comenzar con la situación real de juego. En esta tarea de planificación de contraataques, cada grupo dispondrá de 15 minutos para idear tres jugadas efectivas de contraataque. Utilizarán tabletas del centro educativo con la aplicación "Baloncesto Táctica Pizarra" para elaborar y guardar las jugadas. Posteriormente, las subirán a la plataforma para compartirlas con el resto del alumnado. Una vez planificadas las jugadas, se practicarán durante 10 minutos. Previamente el alumnado ya había sido avisado del uso de esta app. 1vs1 en contraataque desde diferentes lugares: Los 4 participantes de cada grupo estarán en desplazamiento por la pista pendiente de una Tablet situada al fondo que marcará un color simulado a través de la app SwitchedOn Training . Una vez aparezca el color, deberán ir lo antes posible a una chincheta de ese color, y acto seguido, uno de los compañeros lanzará el balón y deberán de salir en disputa del mismo, iniciando un contraataque. El inicio de la jugada comenzará desde la posición del campo que ambos decidan. VAR: - 2vs1 - 2vs2 - No solo el color, sino también la dirección del cono.	25' 25' 15'

PARTE FINAL	<p>Situación real modificada. Se realizará una competición por equipos, el equipo A vs D y el equipo B vs C. Se realizará un 4vs4 en ambas canastas. Cuando el punto se obtenga realizando un contraataque valdrá doble. El encuentro durará 10 minutos, y una vez finalizado, jugarán los dos equipos ganadores con las mismas normas planteadas.</p>	25'
--------------------	---	-----

Sesión 7.	Nº alumnos/as: 15	Fecha:	
Curso: 1º TSEAS	<p>Competencias profesionales: (b) Desarrollar y registrar el plan de evaluación de los proyectos de animación sociodeportiva, concretando los instrumentos y la secuencia de aplicación, así como el tratamiento y la finalidad de los datos obtenidos, todo ello con ayuda de las tecnologías de la información.</p>	<p>Contenidos: - Evaluación.</p>	
<p>Criterios de evaluación: (B) Se han determinado los aspectos técnicos y los táctico-estratégicos significativos en la evaluación del aprendizaje de las actividades físico-deportivas de equipo, en cada nivel de aprendizaje.</p>		<p>Materiales: - Pizarra general. - Imanes con nombres del equipo. - 8 balones de baloncesto.</p>	
<p>Objetivos: - Participar de forma activa en una competición respetando el reglamento y las decisiones arbitrales. - Desarrollar estrategias que fomenten la satisfacción de las NPBs. - Aplicar los contenidos técnico-tácticos en diferentes situaciones reales de juego.</p>		<p>Metodología: - Estilo de enseñanza: Gamificación (metodología activa) y resolución de problemas. - Técnica de enseñanza: Indagación. - Estrategia en la práctica: Global pura y global modificando la situación real.</p>	
	Descripción de la actividad	Representación gráfica	Tiempo
	¡Llegó el día! ¡La gran final! Una vez rellenado el guante por las diferentes		
PARTE INICIAL	Cada equipo realizará el calentamiento de forma autónoma.		10'
PARTE PRINCIPAL	<p>Se realizarán competiciones desde el comienzo de la sesión. Cada equipo se dividirá en 2 para realizar situaciones reducidas. Equipo A = A1 y A2 Equipo B = B1 y B2 Equipo C = C1 y C2 Equipo D = D1 y D2 Se realizarán partidos de 5 minutos en el que competirán todos contra todos y se anotarán los resultados en la pizarra general. Ejemplo del primer y segundo partido: 1º = A1 vs B1 // A2 vs B2 // C1 vs D1 // C2 vs D2 2º = A1 vs B2 // A2 vs B1 // C1 vs D2 // C2 vs D1 Y así sucesivamente hasta que todos compitan contra todos. Una vez finalizado todos los partidos, quedará una clasificación enumerada de primer a cuarto puesto. Se llevará a cabo una fase final en el que los equipos se juntan y se realizarán encuentros de 1º vs 3º y 2º vs 4, y una fase final con el vencedor de ambos encuentros.</p>		50'

PARTE FINAL	<p>¡La gran final! Se jugará la gran final y a su vez, se debe de grabar para realizar la tarea pertinente de la unidad de trabajo en la que cada participante deberá de evaluar algún gesto técnico y alguna acción táctica.</p>	30'
--------------------	--	-----

5. EVALUACIÓN

Según la normativa vigente, la evaluación del alumnado en los ciclos formativos se lleva a cabo de manera continua y por módulos profesionales o ámbitos, dependiendo del nivel de formación. Tanto el Decreto 327/2010, de 13 de julio, como la Orden de 29 de septiembre de 2010 y la Ley Orgánica 3/2020 establecen que la evaluación se realizará considerando la globalidad del ciclo y los nuevos enfoques metodológicos.

El Real Decreto 1147/2011 aclara que la evaluación se basará en los objetivos expresados en resultados de aprendizaje y criterios de evaluación de cada módulo profesional, así como en los objetivos generales del ciclo formativo. Esta evaluación será criterial, es decir, se utilizarán los criterios de evaluación de cada resultado de aprendizaje como referencia para determinar el nivel de logro.

Los criterios de evaluación están detallados en la orden que regula cada título, como la Orden de 16 de julio de 2018 para el Título de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva. Cada resultado de aprendizaje incluye una serie de criterios de evaluación que guiarán el proceso de evaluación.

VALORACIÓN DE LO APRENDIDO

RA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO	%	1	2	3	4
<i>Orden de 16 de julio de 2018.</i>							
1	(B) Se han valorado los componentes estructurales y funcionales de las actividades físico-deportivas en equipo.	Examen teórico.	10				
3	(C) Se han integrado los contenidos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo.	Desarrollo de sesiones y carpeta de sesiones. Rúbrica 2 (ver Anexo).	60				
4	(D) Se ha utilizado una metodología en la práctica de actividades físico-deportivas de equipo que favorece la desinhibición de los participantes, promoviendo las relaciones interpersonales y la máxima implicación de los mismos y atajando las conductas que perturban el desarrollo de la actividad y/o el clima relacional apropiado.	Examen teórico.	10				
5	(B) Se han determinado los aspectos técnicos y los táctico-estratégicos significativos en la evaluación del aprendizaje de las actividades físico-deportivas de equipo, en cada nivel de aprendizaje.	Examen práctico.	20				

1 Nivel competencial insatisfactorio; 2 Nivel competencial mínimo; 3 Nivel competencial adecuado; 4 Nivel competencial óptimo.
 Nota = RA: Resultado de aprendizaje.

Finalmente, la calificación final de la unidad de trabajo, se obtendrá teniendo en cuenta la nota en las actividades evaluativas llevadas a cabo durante las 7 sesiones. Para ello, se tendrá como ejemplo el RA (3) con su criterio de evaluación (C). Se han integrado los contenidos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo, que se evaluará de la siguiente manera:

RESULTADOS DE APRENDIZAJE, CRITERIOS DE EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS

RA	3	Criterio de evaluación	(C)*
ACTIVIDAD EVALUATIVA		PORCENTAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Entrega de carpeta de trabajo		30%	Rúbrica 2.
Entrega de sesión		10%	Rúbrica 2.
Asistencia y participación en clase		10%	Lista de control
Autoevaluación		10%	Respuesta escrita

Nota: RA = Resultado de aprendizaje; *El presente criterio de evaluación equivale al 60% de la nota final.

Finalmente, se expone a modo de ejemplo la calificación final simulada de cada alumno en esta unidad de trabajo, según el resultado de aprendizaje, los criterios de evaluación y la valoración del aprendizaje:

CALIFICACIÓN FINAL DEL ALUMNADO

RA	Criterios de evaluación	Instrumento de evaluación	Puntuación	%	Evaluación
1	(B) Se han valorado los componentes estructurales y funcionales de las actividades físico-deportivas en equipo.	- Examen tipo test.	7	10	0,7
3	(C) Se han integrado los contenidos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza de actividades físico-deportivas de equipo.	- Rúbrica 1. - Lista de control. - Respuesta escrita.	8,5	60	5,1
4	(D) Se ha utilizado una metodología en la práctica de actividades físico-deportivas de equipo que favorece la desinhibición de los participantes, promoviendo las relaciones interpersonales y la máxima implicación de los mismos y atajando las conductas que perturban el desarrollo de la actividad y/o el clima relacional apropiado.	- Examen tipo test.	9	10	0,9
5	(B) Se han determinado los aspectos técnicos y los táctico-estratégicos significativos en la evaluación del aprendizaje de las actividades físico-	-Rúbrica de los contenidos.	9	20	1,8

	deportivas de equipo, en cada nivel de aprendizaje.				
Calificación total					8,5/10

Por otro lado, también para evaluar la satisfacción del alumnado con la labor docente, se puede aplicar un cuestionario (modificado de Blázquez, 2017) al finalizar la unidad de trabajo de forma anónima por parte de los alumnos.

RÚBRICA PARA EVALUAR AL DOCENTE

Indicadores	Casi siempre	Con frecuencia	En ocasiones	Pocas veces	Casi nunca
Programación					
El profesor planifica sistemáticamente su labor cotidiana	1	2	3	4	5
Los objetivos seleccionados son adecuados a las características de nuestro alumnado.	1	2	3	4	5
Los objetivos son alcanzables o se ajustan a sus necesidades e intereses.	1	2	3	4	5
Los contenidos, secuenciados y temporalización, siguen una organización en complejidad creciente.	1	2	3	4	5
Metodología					
La metodología se ajusta a las necesidades e intereses del alumnado.	1	2	3	4	5
Es válida para alcanzar los objetivos y contenidos.	1	2	3	4	5
La información es clara y precisa.	1	2	3	4	5
La motivación es adecuada para la ejecución de tareas.	1	2	3	4	5
Utiliza refuerzos positivos.	1	2	3	4	5
El profesor crea situaciones que motivan a los alumnos para aprender	1	2	3	4	5
El profesor define y comparte los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación.	1	2	3	4	5
El profesor utiliza varias formas de evaluar.	1	2	3	4	5
¿Crees que hay algo que se podría mejorar? Contesta brevemente.					

6. CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como objetivo diseñar una unidad de trabajo sobre baloncesto con estrategias para satisfacer las necesidades psicológicas básicas y aumentar la motivación del alumnado del Grado Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TSEAS). En esta línea, se ha presentado una unidad de trabajo con un total de 7 sesiones, en las que empleando la gamificación se abordó el baloncesto y se tuvieron en cuenta diversas estrategias motivacionales para promover la satisfacción de las NPB, basándose en la literatura científica.

Esta unidad de trabajo buscaba impulsar la satisfacción de las NPB de autonomía, competencia, relación con los demás y novedad, utilizando estrategias motivacionales que se adapten a los contenidos y criterios de evaluación de la asignatura de "Deportes colectivos" en la modalidad de "baloncesto". En concreto, se presenta con todos los detalles posibles en este manuscrito, para que pueda ser

adaptada por otro docente a su contexto educativo y llevarse a cabo con baloncesto u otro deporte colectivo.

Por tanto, se espera que, como resultado del uso de estrategias didácticas que satisfagan las NPB en la FP pueda conducir a una mayor motivación autónoma. Este enfoque no solo incrementaría su intención de permanecer activos físicamente, sino que también podría elevar su bienestar psicológico y mejorar su rendimiento académico. Por lo tanto, al emplear estrategias didácticas centradas en estas necesidades, los docentes pueden transformar significativamente la experiencia educativa, promoviendo un aprendizaje más profundo y preparando a los estudiantes para un compromiso duradero tanto en su vida académica como personal y deportiva.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158–1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Almagro, B. J., Conde, C., Fierro-Suero, S., Paramio-Pérez, G., Velázquez-Ahumada, N., y Sáenz-López, P. (2022). Claves para aumentar la práctica de actividad física en las adolescentes. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva. <https://uhu.es/publicaciones/?q=librosycode=1295>
- Blázquez, D. (2020). Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias. Inde.
- Becerra-Fernández, C.A. (2022). Effect of gamification-based programs in the school physical education setting: a systematic review protocol. *Journal of Physical Education and Human Movement*, 4(2),32-39. <https://doi.org/10.24310/JPEHMjpehmjpehm.v4i215901>
- Blázquez, D. (2017). Evaluación en Educación Física. Inde.
- Borges-Silva, F., Ruiz-González, L., Salar, C., y Moreno-Murcia, J. A. (2017). Motivación, autoestima y satisfacción con la vida en mujeres practicantes de clases dirigidas en centros de fitness. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(34), 47-53. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i34.831>
- Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Morales-Ortiz, E., y Medina-Casabón, J. (2020). Influencia de la educación deportiva sobre la respuesta motivacional del alumnado de bachillerato: Una perspectiva de género. *Retos*, 37, 546–555. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70880>
- Camacho-Carranza, Á., y Almagro, B. J. (en prensa). Factores motivacionales, autoestima e intención de ser físicamente activo en el alumnado de Formación Profesional de modalidad deportiva. *E-Balonmano Com Journal Sports Science*.

- Carmignola, M., Eckes, A., Großmann, N., Martinek, D., Wilde, M., y Bieg, S. (2021). University students' basic psychological needs, motivation, and vitality before and during COVID-19: A self-determination theory approach. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804>
- Claver, F., Martínez-Aranda, L. M., Conejero, M., y Gil-Arias, A. (2020). Motivation, discipline, and academic performance in Physical Education: A holistic approach from Achievement Goal and Self-Determination Theories. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01808>
- Conde, C., Sáenz-López, P., Almagro, B. J., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Motivación en baloncesto. Claves para el entrenador. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva. <https://www.uhu.es/publicaciones/?q=librosycode=939>
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Sevilla, 16 de julio, núm. 139. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/2>
- Diseth, Å., Danielsen, A. G., y Samdal, O. (2012). Educational Psychology: An International Journal of Experimental A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 3(32), 335–354. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.657159>
- Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Olmedo-Moreno, E. M., Pistón Rodríguez, M. D., y Chacón-Cuberos, R. (2021). Adaptation of the Educational Motivation Scale into a short form with multigroup analysis in a vocational training and baccalaureate setting. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663834>
- Fernández-Espínola, C., Jorquera-Jordán, J., Paramio-Pérez, G., y Almagro, B. J. (2021). Necesidades psicológicas básicas, motivación e intención de ser físicamente activo del alumnado de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 467-480. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/91224>
- García-González, L. (2021). Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 2341–1473. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i8.3268>
- González-Cutre, D., y Sicilia, Á. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859–875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- Gonzalez-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of Self-

Determination Theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159–169.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>

Huéscar, E., Barrachina, J., y Moreno-Murcia, J. A. (2022). En búsqueda de la autonomía en educación física. Octaedro.

Kuipers, A., Kloek, G. C., y de Vries, S. I. (2021). Understanding vocational students' motivation for dietary and physical activity behaviors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 118.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18041381>

Ladwig, M. A., Vazou, S., y Ekkekakis, P. (2018). "My best memory is when I was done with It": PE memories are associated with adult sedentary behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3(16), 119–129.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 30 de diciembre, núm. 340, pp. 122168-122953.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Marín, L. C., Jiménez-Parra, J. F., y Valero-Valenzuela, A. (2021). Future academic expectations and their relationship with motivation, satisfaction of psychological needs, responsibility, and school social climate: Gender and educational stage. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9).
<https://doi.org/10.3390/ijerph18094558>

Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Conde-Sánchez, A., y Chen, M. Y. (2019). Applying the personal and social responsibility model-based program: Differences according to gender between basic psychological needs, motivation, life satisfaction and intention to be physically active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13).
<https://doi.org/10.3390/ijerph16132326>

Martín-García, A. V. (1999). Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. *Teoría Educativa*, 11, 127–157.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Datos y Cifras. Curso Escolar 2022/2023. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>

Orden de 16 de julio de 2018, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Título de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 144, de 16 de julio de 2018, pp. 177-277. http://juntadeandalucia.es/eboja/2018/144/BOJA18-144-00101-12876-01_00140194.pdf

Orden de 28 de septiembre de 2011, por la que se regulan los módulos profesionales de formación en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 206, de 20 de

noviembre de 2011, pp. 5-26.
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/formacion-profesional-andaluza/9/-/normativas/detalle/orden-de-28-de-septiembre-de-2011-por-la-que-se-regulan-los-modulos-profesionales-de-formacion-en>

Orden de 29 de septiembre de 2010, por la que se regula la evaluación, certificación, acreditación y titulación académica del alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 202, de 29 de septiembre de 2010, pp. 7-19.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/202/boletin.202.pdf>

Piaget, J. (2008). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 51(1), 40–47. <https://doi.org/10.2307/26763966>

Leyton-Román, M., Núñez, J. L., y Jiménez-Castuera, R. (2020). The importance of supporting student autonomy in physical education classes to improve intention to be physically active. *Sustainability*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/su12104251>

Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Sevilla-Sanchez, M., Dopico Calvo, X., Morales, J., Iglesias-Soler, E., Fariñas, J., y Carballeira, E. (2023). La gamificación en educación física: efectos sobre la motivación y el aprendizaje (Gamification in Physical Education: Evaluation of impact on motivation and motor learning). *Retos*, 47, 87–95. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94686>

Valero-Valenzuela, A., Huéscar, E., Núñez, J. L., León, J., Conte, L., y Moreno-Murcia, J. A. (2021). The role of controlled motivation in the self-esteem of adolescent students in Physical Education classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph18211602>

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Lonsdale, C. (2020). Self-Determination Theory applied to Physical Education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>

Vergara-Torres, A. P., Tristán, J., López-Walle., J. M., González-Gallego, A., Pappous, A. S., y Tomás, I. (2021). Quality of the physical education teacher's instruction in the perspective of Self-Determination. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708441>

Werbach, K, y Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

8. ANEXOS

RÚBRICA 1. ASPECTOS TÉCNICO-TÁCTICOS

Criterio	Descripción	Puntuación
Integración de contenidos	Se han integrado los aspectos físicos, técnicos y táctico-estratégicos en la secuencia de tareas de enseñanza.	
Aspectos técnicos	Demostración de habilidades técnicas y destrezas específicas relacionadas con la actividad.	
Aspectos Tácticos	Aplicación de estrategias tácticas adecuadas durante la práctica de la actividad deportiva.	
Colaboración con compañeros	Contribución efectiva y colaboración con el resto de compañeros en la realización de las tareas.	
Aspectos actitudinales	Actitud positiva, compromiso y responsabilidad durante la práctica de la actividad deportiva.	

Nota: Escala de Evaluación = (1) Insuficiente: No cumple con la mayoría de los criterios y demuestra falta de habilidad, comprensión o colaboración; (2) Aceptable: Cumple parcialmente con algunos criterios, pero puede mejorar en habilidad, comprensión o colaboración; (3) Bueno: Cumple adecuadamente con la mayoría de los criterios y muestra habilidad y comprensión satisfactoria; (4) Excelente: Cumple sobresalientemente con todos los criterios y demuestra un alto nivel de habilidad, comprensión y colaboración.

RÚBRICA 2. CARPETA DE TRABAJO

Criterio	Descripción	Puntuación
Objetivos de la sesión	Claridad y adecuación en la definición de los objetivos específicos de la sesión de baloncesto.	
Planificación y Estructura	Organización y secuencia lógica de las actividades propuestas en la sesión de baloncesto.	
Contenido y Material Didáctico	Relevancia y calidad del contenido teórico y práctico relacionado con el baloncesto presentado en la sesión.	
Adaptación al Nivel de los Participantes	Consideración del nivel de habilidad y conocimiento de los estudiantes en el diseño de la sesión de baloncesto.	
Dinámica y Participación	Creatividad y variedad en las actividades propuestas, así como la participación activa de los estudiantes en la sesión de baloncesto.	
Evaluación y retroalimentación	Utilización de métodos efectivos de evaluación y retroalimentación para medir el progreso de los estudiantes y mejorar la práctica.	

Nota: Escala de Evaluación = (1) Insuficiente: No cumple con la mayoría de los criterios y demuestra falta de planificación, adaptación o dinámica en la sesión de baloncesto.; (2) Aceptable: Cumple parcialmente con algunos criterios, pero puede mejorar en la organización, adaptación o dinámica de la sesión de baloncesto.; (3) Bueno: Cumple adecuadamente con la mayoría de los criterios y muestra una entrega satisfactoria y bien estructurada de la sesión de baloncesto.; (4) Excelente: Cumple sobresalientemente con todos los criterios y demuestra una entrega excepcionalmente efectiva y bien planificada de la sesión de baloncesto.

Fecha de recepción: 3/4/2024
Fecha de aceptación: 13/6/2024



Revista Digital de Educación Física

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

LA EDUCACIÓN FÍSICA FRENTE A LA AUTOPERCEPCIÓN DE LAS IDENTIDADES SENTIDAS: PARADOJA DE LOS DERECHOS HUMANOS UNIVERSALES VS. NEODERECHOS*

Carlos Orlando Guavita-Ocampo

Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de Panamá –UMECIT- (Colombia)
orlandoguavita@gmail.com

RESUMEN

La identidad sentida se basa en la autopercepción y los sentimientos, y se expresa en diversidad de géneros. El término género es impreciso, ambiguo y muta en múltiples definiciones conllevando al surgimiento de teorías del género que incursionan en la escuela y en la creación de nuevos derechos a través de lo que se ha denominado: ideología de la identidad de género (IIG). Para la IIG no existen hombres o mujeres, sino que cada uno puede ser lo que desee, por lo que, el cuerpo humano es asumido como un instrumento y un constructo social desligado de las ciencias, el sentido común y la evidencia observable. En contraste la Educación Física es una disciplina académica que sustenta muchos de sus contenidos en las ciencias y los adecua en razón a la edad y el sexo de los estudiantes. Esto repercute en una confrontación entre la científicidad y la ideología, ocasionando el surgimiento de paradojas respecto a los derechos humanos basados en satisfacer necesidades humanas universales frente a nuevos derechos basados en la autopercepción de la identidad. Se planteó como objetivo generar una aproximación teórica de las paradojas que surgen desde la Educación Física frente a la diversidad de géneros. Esta investigación fue de tipo cualitativo, usó un enfoque fenomenológico hermenéutico. Se aplicó una entrevista semiestructurada a cuatro docentes de Educación Física, con estudios de posgrado. Se confirmó que la Educación Física es una disciplina académica interdisciplinaria, que no puede desligarse del conocimiento científico. Se realizó un acercamiento teórico llamado: Paradoja de los Derechos Humanos Universales VS. Neoderechos.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física, género, paradoja, derechos humanos, ideología

PARADOXES OF PHYSICAL EDUCATION REGARDING THE SELF- PERCEPTION OF FELT IDENTITIES: PARADOX OF RIGHTS. UNIVERSAL HUMAN RIGHTS VS. NEORIGHTS

ABSTRACT

Felt identity is based on self-perception and feelings and is expressed in gender diversity. The term gender is imprecise, ambiguous and mutates into multiple definitions leading to the emergence of gender theories that enter schools and the creation of new rights through what has been called: gender identity ideology (GII). For the IIG, there are no men or women, but rather everyone can be what they want, therefore, the human body is assumed as an instrument and a social construct detached from science, common sense and observable evidence. In contrast, Physical Education is an academic discipline that bases many of its contents on science and adapts them based on the age and sex of the students. This results in a confrontation between scientificity and ideology, causing the emergence of paradoxes regarding human rights based on satisfying universal human needs versus new rights based on self-perception of identity. The objective was to generate a theoretical approach to the paradoxes that arise from Physical Education in the face of gender diversity. This research was qualitative, using a hermeneutic phenomenological approach. A semi-structured interview was applied to four Physical Education teachers with postgraduate studies. It was confirmed that Physical Education is an interdisciplinary academic discipline, which cannot be separated from scientific knowledge. A theoretical approach called: Paradox of Universal Human Rights VS. Neorights.

KEY WORDS:

Physical Education, gender, paradox, human rights, ideology

** Artículo producto de una investigación doctoral acerca de las paradojas que surgen desde la Educación Física frente a las ideas transgeneristas.*

INTRODUCCIÓN.

Pareciera ser incomprensible que en pleno siglo XXI, época de libertades y derechos, en que la civilización occidental ha trascendido la esclavitud, la segregación y los genocidios, que la escuela, como institución que debe garantizar y promover los DD. HH., sea lugar de situaciones en que se nieguen o eliminen ciertos derechos debido a prejuicios o a la falta de conocimiento por la condición del género.

La literatura académica evidencia la falta de claridad en la conceptualización de *género*. Los imaginarios sociales son la base para aventurarse a construir un concepto, implicando que haya divergencias y que no todos coincidan en la evolución y mutación del significado pues para algunos hace referencia exclusivamente a la mujer o la diferencia de los hombres, o es sinónimo de sexo o es su contraparte, o de forma más amplia se refiere a géneros (Campillo-Vélez, 2013; Fernández, 2020; Pérez & Moya-Mata, 2020; Salgado & Giménez, 2021). Esto ha desembocado en “una especie de disonancia cognitiva por sus mutaciones conceptuales en contrario a lo determinado por la biología y el rigor científico que para nada lo secunda” (Fernández, 2020, p. 371).

El posmodernismo plantea que todo son construcciones sociales enmarcadas en relaciones de poder. El cuerpo, el sexo, ser hombre o mujer puede ser construido a voluntad porque importa son los sentimientos y la experiencia personal vivida. El género se erige como la piedra angular de una ideología de la identidad sentida. Es lo que se conoce como ideología de la identidad de género -IIG- (Fernández, 2020; Errasti y Pérez, 2022; Muñoz, 2019; Rubio, 2016).

Las ideas de la IIG, promovidas por instituciones globales, han incursionado en la escuela generando una confrontación ante el conocimiento científico, particularmente al área de la Educación Física, porque las ideas del género se contraponen o niegan el conocimiento científico generando paradojas a las que el profesorado se enfrentarán tarde o temprano, teniendo que tomar una postura (Guavita-Ocampo, 2023).

Y es que, la ideología de identidad de género -IIG-, si bien inicialmente pretendió defender a la mujer, ahora engloba y abraza a las ‘identidades’ trans o queer, sustentada en una ‘teoría’ que “propone cuestionar y desmontar las categorías y los sistemas de clasificación heredados e impuestos sobre la realidad compleja de la condición humana, y defiende lo subjetivo y lo sexual como identidad disociada del cuerpo y base de derechos” (Pons et al., 2022, p. 40). Basan sus preceptos en un supuesto respeto y la construcción permanente de la diferencia, por lo que expresan: “Somos diferentes y queremos vivir de forma diferente y de este modo inventar nuevas formas culturales y sociales” (Bourcier, 1998 citado en Sáez, 2004, p. 135). De allí, “la necesidad de poner en tela de juicio no sólo la totalidad de la cultura occidental, sino la organización misma de la cultura y, más allá, la de la propia naturaleza” (Firestone, 1976, p. 7).

De manera que vale la pena preguntar: ¿Qué son los modos de vida normales? ¿No son acaso esos mínimos acuerdos consignados en los DD. HH., que atañen a toda la humanidad? Los modos de vida normales se basan en la humanidad de nuestra especie, en nuestra cultura y las ciencias. No son modos caprichosos que surgieron de la noche a la mañana. Nuestros modos de vida obedecen a la evolución de nuestra civilización en el reconocimiento de la

alteridad y otredad, del diálogo, de la razón, del sentido común, de lo moral y del amor. De ese amor que sobrepasa las relaciones de poder porque en el dar la vida por el otro y amar al enemigo no hay intereses de poder.

Esta forma diferente de vivir, exige la construcción de nuevos derechos basados en una igualdad resignificada que es susceptible de crítica porque cuando la IIG habla de *igualdad de género*, "en realidad no se están refiriendo a la igualdad en cuanto a los derechos humanos, sino a otra cosa. Esa es la razón por la cual mucha gente se confunde de buena intención" (Muñoz, 2019, p. 58). Como consecuencia se establecen nuevas leyes y se inventan derechos, que están en la antítesis del derecho natural. "En el fondo, todo este montaje cultural y antinatural no deja de ser el fruto de una moda, de una época, pero cuyas consecuencias pueden ser muy negativas para la humanidad" (Jouve, 2012, p. 42).

Por los motivos mencionados, Pons, et al., (2022), denuncian que los centros educativos se están viendo sometidos a la expedición de protocolos en los que deben abrir sus puertas a entidades transactivistas y al establecimiento de un neolenguaje. Esto afecta la gestión administrativa, la libertad de cátedra, los contenidos y las actividades. Se le pide al profesorado que demuestre un nivel y tipo de conocimiento de las identidades y diversidades sexuales, que centre su atención en el diagnóstico de género para actuar como un atento vigilante ante los comportamientos sociales no esperables de los niños, y así, construir espacios con perspectiva de género culturalmente inclusivos (García et al., 2013; Errasti y Pérez, 2022; Arango & Corona, 2016; Guavita, 2024).

Sin embargo, hay casos de deportistas sancionados porque se han negado a vestir los colores del arco iris. Y no sólo eso, sino que, autores de libros y conferencistas que critican o difieren de dicha ideología identitaria, han sido censurados y cancelados por las acciones violentas de movimientos trans activistas y de la 'policía del pensamiento' (Murray, 2020; Argudo, 2023; Aguado, 2022; Wright, 2023; Vallés, 2022; Muñoz, 2019; Pons et al., 2022). "Sin embargo, los disidentes de la ideología de la identidad del género se han mantenido firmes y se niegan a aceptar este delirio. Usted ¿Qué va a hacer?" (p. 251).

Por esto último, no se puede desconocer que, el profesorado de Educación Física comprende que el hombre es un cuerpo y tiene un cuerpo, en el que desarrolla su inteligencia y conciencia, humanizando el ejercicio corporal, adecuado a la edad y el sexo. Los ejes básicos del proceso educativo son el cuerpo, el juego y el movimiento, porque promueven y facilitan el conocimiento, la comprensión y el dominio de las posibilidades del cuerpo en un sinnúmero de prácticas que le permiten integrarse al contexto de forma responsable. Son esas posibilidades de lo motriz las que permiten al estudiante disfrutar y valorar su crecimiento personal en el ámbito social (Zamora, 2009).

Aun así, Pons et al., 2023, denuncia que la profesión docente, la libertad de cátedra y de expresión están seriamente amenazadas por un espiral de silencio sin espacio para objetar, "el profesorado se enfrenta a una grave situación de vulnerabilidad e indefensión si no apoya los postulados queer y la ideología transgenerista" (p. 126). Por ello, las autoras Visciglia & Dalceggio (2019), prevén que la teoría del género "trasladada, reflexionada y contextualizada dentro del campo disciplinar de la Educación Física [...] podría generar una ruptura epistemológica" (p. 2).

1.1. PARADOJA

La RAE define paradoja como: F. 1. Hecho o dicho aparentemente contrario a la lógica. 2. Ret. Figura de pensamiento que consiste en emplear expresiones o frases que envuelven contradicción.

De modo que, una paradoja puede provenir de razonamientos aparentemente correctos para formular enunciados contradictorios, o también puede ser la conclusión de enunciados aparentemente absurdos deducidos de premisas aceptables. Así pues, no es probablemente posible una estricta definición de paradoja, aunque se puede asumir como una oportunidad para buscar soluciones y “abordarlas casuísticamente, acudiendo: unas veces, a ajustar o pulir nuestros conceptos; otras, a abandonar o modificar la ofendida presuposición; otras, a descartar a la postre el hecho paradójico; y algunas veces también a reconocer que hay ciertas contradicciones verdaderas” (Peña y Ausín, 2011, p. 3).

1.2. DERECHOS HUMANOS

La fundamentación de los DD. HH., responden a la exigencia iusnaturalista, es decir: que están determinados por la igualdad de la naturaleza humana que recae en todos los seres humanos, o sea, nuestra humanidad. La cuestión aquí es que, el género ha incursionado en el contexto de los DD. HH., ocasionando una libre interpretación según la postura de quien los promueve y exige.

Aunque seamos distintos como individuos, la igualdad se basa en pedir cosas o establecer situaciones idénticas para todos en dignidad, oportunidades, o suplir necesidades básicas fundamentales. Empero, la transformación de la igualdad y su deconstrucción posmoderna conlleva a la exaltación del individuo que exige una igualdad entre hombres y mujeres en todos los sentidos. También se exige una igualdad en términos de la diferencia, en obtener cosas distintas para sí basadas en el género o la identidad sentida. Para ello, cuentan con el apoyo de ciertas ideologías de corte político que alinean la identidad de género en pro de sus intereses, “en la búsqueda psicótica de un supuesto respeto irrestricto a los derechos humanos” (Fernández, 2020, p. 371).

Este tipo de decisiones son susceptibles de crítica por ser consideradas un tipo de “política demagógica que convierte deseos en derechos y ofrece satisfacciones inmediatas en lugar de pensar a largo plazo” (Errasti, Pérez, y de Arquer, 2023, p. 59).

Decisiones que, en palabras de Pons, Urtiaga, de Lacalle, & Vila (2022):

- No responden a una demanda social prioritaria.
- Han sido aprobados sin conocimiento de la ciudadanía.
- Han sido elaborados sin debate educativo sobre sus implicaciones en el contexto escolar.
- Han sido elaborados con la concurrencia y la participación exclusiva de entidades transactivistas sin informes públicos de impacto de género (p. 86).

El caballo de Troya con el que incursiona la IIG en los DD. HH., inicia con el alegato de que los DD. HH., avalan el supuesto ‘*sistema heteropatriarcal*’, de modo que, su legitimidad es cuestionada porque fueron creados por y para el beneficio

del hombre blanco heterosexual, es decir: del heteropatriarcado. También reclaman satisfacer una supuesta deuda histórica que ha discriminado a la mujer y a oprimido a unas minorías no heteronormativas, por ende, se exige una igualdad absoluta entre hombres y mujeres, por medio, de la legislación sobre categorías autoperceptivas (sexo, edad, raza). Son modificaciones políticamente correctas con un toque de discriminación positiva en las que los *opresores* quedan descartados y los *oprimidos* incluidos, es decir, Derechos Humanos privilegiados en tanto que LGBTQ+ a diferencia de Derechos Humanos en tanto que ser humano. La IIG se materializa políticamente.

Así pues, los DD. HH., enfrentan un ataque frontal, en la medida en que ejercerlos queda limitado a la no violación de los derechos y libertades de las personas que expresen una identidad sentida en toda su diversidad de orientaciones sexuales. Identidades basadas no en la cognición o el sentido común sino en los sentimientos, por personas alejadas del pensamiento racional porque lo que vale no es pensar sino sentir (Saad, 2022). Aunque parezca descabellado, ahora se debe tener cuidado al hacer uso de la libertad de opinión y de expresión, de la libertad de culto y la libertad de asociación, para no oprimir ni violentar a las identidades sentidas. “Se están creando leyes antidiscriminación y nuevos delitos, tales como el «discurso del odio». Muchas formas de expresión están siendo reclasificadas como «comportamiento» para facilitar el procesamiento” (Kuby, 2017, p. 231).

Las nuevas leyes y los nuevos delitos surgen de las ideas transgeneristas basadas en los Principios de Yogyakarta. Documento no oficial, que expone un manual de 29 principios para la aplicación de la IIG, bajo la premisa de la libre elección de la orientación sexual ligada a la identidad de género. Este manual fue presentado en la sede de la ONU en Ginebra en 2007, lo que le concedió un aura de acción política, convirtiéndolos en una herramienta para los activistas que proclaman que, la auto construcción de la identidad sexual es una categoría de no discriminación. Cada principio inicia con la frase: Los Estados adoptarán los principios... (De Yogyakarta, 2007; Kuby, 2017).

Es un hecho que las diferentes predisposiciones y conductas del hombre y la mujer son debido a sus diferencias biológicas innatas. Según el sexo se es macho (insemina) y se es hembra (ovula). Sobre esta diferencia natural es que muchos derechos son intrínsecamente garantizados a la mujer, por su capacidad de gestar y dar a luz, es decir: la maternidad. Por lo que: “Ninguna sociedad puede eliminar o negar las diferencias entre el hombre y la mujer sin serias consecuencias” (Muñoz, 2019, p. 68).

Por ende, no es extraño la protesta de las feministas Pons et al., (2022), al declarar que, es inaceptable el concepto de la identidad de género porque su subjetividad oprime los derechos de las mujeres basados en el sexo, desproveyéndolas de existencia objetiva a través de leyes y políticas. La IIG rechaza las categorías de sexo y edad, protegidas por leyes que al ser sometidas al discurso de la defensa de la diversidad y la inclusión de la teoría queer suponen un riesgo para niños, niñas y adolescentes, “envuelta en el lenguaje épico de la lucha por los derechos humanos” (p. 41).

Ante lo cual, Ruíz (2007) afirma: “ningún hombre puede encontrar en sí mismo una superioridad natural que le dé derecho a imponerse a los demás en virtud de

un privilegio propio" (p. 161). Ese deseo de imposición sobre el otro, desde la diferencia o la diversidad sexual, se alimenta no de lo filosófico ni de lo científico, sino de lo político, del poder ejercer mi libertad para hacer lo que yo quiera a partir del patrocinio de intereses particulares e ideologías, que aplican la ley del más fuerte y del financiamiento millonario (Arendt, 2009, Binetti, 2021).

Por ello, Márquez y Laje (2016), expresan: "Nada debería importarnos los desvaríos de cada quién, mientras no afecten nuestros derechos individuales" (Márquez y Laje, 2016, p.116). No obstante, tus palabras pueden ser catalogadas como un discurso de odio, no incluyente e intolerante. Tu discurso se debe distanciar del sentido común y la evidencia observable para no ofender y evitar ser tildado de homofóbico, LGBTIfóbico o transfóbico (Guavita, 2024). Por ende, se acude a la autocensura como forma de autoprotección del señalamiento social y penal (Errasti y Pérez, 2022; Scala, 2010; Muñoz, 2019; Rubio, 2016; Villanueva, 2021; Pons et al., 2022).

La discriminación entre hombres y mujeres se evita al reconocer sus semejanzas y diferencias no sólo en lo anatómico, sino en lo fisiológico, lo psicológico y lo comportamental porque es evidente, desde la simple observación, que las hormonas como la testosterona y los estrógenos tienen un efecto en el crecimiento y desarrollo corporal. De manera que, algunos de los procesos de enseñanza aprendizaje tienen en cuenta esas diferencias en la práctica pedagógica, a pesar de que sean desconocidas, negadas o se contraponen a la IIG (Blade y Kay, 2021; Rubio, 2016, Muñoz Iturrieta, 2019; Errasti y Pérez, 2022; Eibl-Eibesfeldt, 2017; Hruz., Mayer., & McHugh., 2017).

Pero ¿Cómo es posible reconocer las diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres si la ideología *transqueer* ni siquiera puede definir qué es mujer? Esta ideología perifrasea el concepto al hablar de personas menstruantes, personas con útero, personas con agujero delantero, personas no poseedoras de próstata, vulva portante o progenitor gestante. "Toda una paradoja del feminismo posmoderno, cuyo criterio a la hora de determinar quién es una mujer real y quién es una mujer irreal llama mucho la atención" (Laje, 2023, p. 120).

1.3. EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física integra diferentes prácticas sociales por lo que realiza una intervención educativa sobre el cuerpo y desde el cuerpo, es decir, una comprensión significativa en la corporalidad del hombre. Las actividades físicas, lúdicas, recreativas y deportivas, median esas intervenciones en la formación de estudiantes en competencias específicas como la motriz, la expresiva corporal y, la axiológica corporal. Y en competencias generales como las ciudadanas, las comunicativas, las competencias matemáticas, científicas naturales y sociales. (Rodríguez, et al., 2010; Arboleda, 2022; Zamora, 2009).

Desde los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación de Colombia, se asume a la educación física como: práctica social, disciplina del conocimiento, disciplina pedagógica y como derecho del ser humano. El profesorado debe conocer el tipo de estudiante que pretende formar; definir cuáles competencias debe desarrollar, qué prácticas culturales y conocimientos enseñar y, que exigencias demandar. En pocas palabras, debe saber a quién, cómo, para qué y por qué enseña (MEN, 2000).

Una de las intervenciones pedagógicas es la adquisición de un sentido de la identidad (MEN, 2000). La adquisición de la identidad es una etapa en la que los estudiantes se enfrentan a cambios fisiológicos y corporales, en un paso de la pubertad a la adolescencia, en una rearmonización erótica y estética de sus cuerpos. Es “un período excelente para el aprendizaje sobre todo si la orientación pedagógica y las exigencias que se hacen a los adolescentes los ayudan a comprender, aceptar y vivir los procesos propios de su crecimiento” (p. 34). De modo que el profesorado debe estar atento a los cambios fisiológicos, para comprender y orientar al estudiantado, “de tal manera que puedan asumirlos sin mayores dificultades” (p. 34).

La EF adecua los contenidos a la edad y sexo de los estudiantes, conducentes a un desarrollo físico y armónico “desde múltiples estudios elaborados por disciplinas, como: la biomecánica, la fisiología, la medicina, la psicología, y más recientemente, desde los estudiosos directamente relacionados con la educación física, la psicomotricidad, la psicocinética, y la praxiología motriz, entre otras” (Betancour, 2009, p. 64). Es una Educación Física integral que “entiende que cada persona requiere de un respeto a la individualidad adecuando el conocimiento según el grado de desarrollo del niño sus necesidades e intereses” (Kiriloff, 2005, p. 75).

La Educación Física propende por la igualdad en derechos, en el trato y en oportunidades, pero tiene claridad que hombres y mujeres no son iguales en muchos aspectos, pero son iguales de capaces. El sentido común y las ciencias confirman que en efecto hombres y mujeres son diferentes en lo genético, lo físico, lo anatómico, lo psicológico, lo comportamental y funcional (Eibl-Eibesfeldt, 2017; Muñoz, 2019; Kuby, 2017; Jouve, 2012; Errasti y Pérez, 2022, Guavita, 2024).

Por esa razón, Rubio, (2016) invita al profesorado que tenga en cuenta que, al momento de aplicar pruebas para valorar el estado de las capacidades físicas de los alumnos “los baremos, obviamente, tienen que ser diferentes, puesto que, desde que comienza el desarrollo masculino, sus marcas se disparan” (p.78), esto es tan notorio que no pasa desapercibido por ningún profesor de educación física.

1.4. GÉNERO

Para Judith Butler (2004, 2007) el género es el aparato construido y variable que deconstruye y desnaturaliza lo femenino y lo masculino, más allá de una diferencia fundamental como la sexual, y se instaura en relaciones entre sexo, deseo, género y práctica sexual. El género como el sexo son intercambiables, y sólo existen cuando se muestran en acción o se actúan (performan) porque son construcciones sociales en las que cada persona se puede “hacer” o “construir” como tal, representando o asumiendo distintos roles construidos culturalmente y que constituye su identidad.

Así pues, nadie es hombre o mujer, y no hay porqué creer que los géneros son sólo dos, sino que hay “géneros inteligibles” con prácticas e identidades del deseo que siempre están en un proceso de deconstrucción. “Los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos, ni reales ni aparentes, ni originales ni derivados. No obstante, como portadores creíbles de esos atributos, los géneros también pueden volverse total y radicalmente increíbles” (2007, p. 275).

Para Fernández (2020), el género reduce a la persona a un tipo de objeto desarmable, aislado de su ser integral y “desarraigado de su carácter biológico, con el propósito de resaltar su mera dimensión psicológica, que coloca las sensaciones, sentimientos, pensamientos y emociones, por encima de la fisonomía biológica con la que venimos a este mundo (p. 371).

Podemos definir género como la autopercepción del sexo psicológico según los sentimientos y emociones, cuyo fin es la satisfacción del deseo y del placer a través de la sexualidad. Se puede combinar con otros géneros conllevando a posibilidades infinitas en su número y forma de nombrarlos. Se desmarca del binarismo de la especie humana, negando las diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres. Impone un neo lenguaje y exige nuevos derechos como consecuencia de una nueva forma subjetiva de ver la realidad (Butler, 2004; Binetti, 2021; Errasti y Pérez, 2022; Muñoz, 2019).

Para De Lauretis (1996), “el género es ciertamente una instancia primaria de la ideología” (p. 15). A partir de la sexualidad y autodefinición personal de la identidad, la IIG plantea una concepción antropológica de lo que es un ser humano. Su eslogan es: ‘Soy lo que digo ser’. Es una tendencia cultural de una libertad sin límites, desenfrenada y absoluta. Exige derechos basados en la libre determinación de las personas, en sus sentimientos, emociones y deseos, prescinde de la realidad biológica y se contagia y se transmite a través de las redes sociales. Los infractores de las nuevas normas relacionadas al género, son cancelados socialmente, condenados a penas y castigados con multas. La IIG es dogmática, incoherente, irracional, totalitaria, demiúrgica y violenta (Maino, 2019; De Martini, 2013; Masson & Eliacheff, 2023; Muñoz, 2021).

En consecuencia, uno de los mantras de la IIG es: *Puede que hayas nacido o estés en un cuerpo equivocado*. Esto desemboca en los neoderechos sexuales y reproductivos, que avalan la reasignación de género o cambio de sexo legal y quirúrgicamente para personas con trastorno de la identidad o disforia de género, que tienen la sensación de inadecuación entre el sexo de nacimiento y el que sienten. Se debe precisar que el sexo no se asigna al nacer, sino que se reconoce, constata u observa. Para Muñoz (2019): “El trastorno de identidad de género existe y merece un tratamiento compasivo, ya que es un serio problema de salud mental” (p. 247).

Estas ideas al penetrar en la escuela les hacen creer a los niños, que puede estar experimentando dificultades de identidad sexual, por lo que, pueden autodeterminar y elegir su sexo según sus sentimientos. Entonces, es válida la pregunta: “¿De dónde sacaron la idea de que nuestra identidad sexual (“género” era el término que preferían) como hombres o mujeres estaba en la categoría de cosas que podían cambiarse? (McHugh, 2004, p. 1).

Por lo expuesto, las identidades fundadas en el género no están sometidas a las clasificaciones y jerarquías del sexo biológico. Hombres y mujeres hemos pasado a ser un género más, los *cisgénero*. Así se divide a la humanidad en personas cisgénero y transgénero. La mujer ha sido reducida a la declaración de un hombre que expresa un sentimiento, aunque no sea más que una caricatura de una mujer con pene o de una mujer lesbiana con pene. Mujer ha llegado a ser un sentimiento (Pons, et al., 2022; Errasti, et al., 2023; Masson & Eliacheff, 2023; Muñoz, 2019).

2. MÉTODOS

Esta investigación fue de carácter cualitativo con un enfoque hermenéutico y un diseño fenomenológico. La muestra fue homogénea y por conveniencia. Se aplicó una entrevista semiestructurada a tres docentes de Educación Física (ALFA 1, ALFA 2 y ALFA 3) con una experiencia mínima de 10 años en escuelas oficiales. Y a un docente perteneciente a la decanatura de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (ALFA 4). Los datos se tradujeron a un lenguaje codificado en categorías como: Educación Física, diversidad de géneros y cuerpo. El fenómeno de estudio de este proyecto se relacionó a la incursión de la diversidad de géneros en la escuela, cuyo foco de interés fue la disciplina de la Educación Física. De las probables contrariedades entre las ciencias y la ideología, y las posibles paradojas que se descubran en el proceso.

Figura 1.

Formato entrevista semiestructurada

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA		
Investigación: Aproximación teórica a las paradojas que surgen desde la Educación Física frente a la diversidad de géneros		
Información General		
Nombre del Entrevistado:		
Institución:		
Cargo que Ocupa:		
Sexo:	Edad:	Años de Servicio:
Dirección:		
Ciudad:	Hora de Inicio:	Hora de Culminación:
Fecha:		
Nombre del Entrevistador:		
Saludo		
EDUCACIÓN FÍSICA	Desde su experiencia profesional <ol style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el significado que tiene para usted en la actualidad la educación física en la escuela? <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál considera que es la filosofía o tendencia de la EF hoy? De acuerdo a las ciencias que sustenta su profesión ¿Cómo cree que éstas han incidido en los contenidos que se desarrollan en la EF? 	
CUERPO	Desde su profesión y los procesos que realiza <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo visualiza o desarrolla el cuerpo humano? ¿Podrías decirme si en esos procesos se contemplan diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres, con base en sus comportamientos, gustos o intereses? 	
GÉNERO	De acuerdo a lo anterior <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo entiendes el concepto de género? (principios éticos) <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles géneros conoce y cuáles ha evidenciado en su quehacer profesional? ¿Cuál es su postura ante la incursión de la ideología de género en su profesión? ¿Considera que su profesión debe ajustar, modificar o eliminar sus contenidos frente a la ideología de género? ¿Cómo profesional está dispuesto a negar las ciencias y su percepción de la realidad para validar la ideología de género? Explique 	

El análisis cualitativo de la información se realizó de manera artesanal porque la tarea central de esta investigación fue la comprensión del significado que le otorgan los informantes al fenómeno, esta: "no es una actividad que pueda ser calculable o computarizada pues no puede ser reducida procesos algorítmicos ni debe ser tratada como una tarea puramente mecánica" (Cisneros, 2003, p. 291).

Posteriormente, al proceso de categorización y estructuración, se siguió a la circularidad metódica (Leal, 2005), surgiendo nuevas interpretaciones en un proceso de profundización y “de exploración de detalles o de diferentes perspectivas para tener una visión holística que guíe a la comprensión profunda de lo estudiado” (p. 91). Se realizó una aproximación teórica a las siete paradojas que se descubrieron. A continuación, se presentará una de ellas.

3. DISCUSIÓN

Aproximación teórica a la Paradoja: Los Derechos Humanos Universales VS. Neoderechos.

Los derechos humanos son universales por su condición iusnaturalista. “Los derechos humanos son derechos universales en el sentido de que están íntimamente ligados a la humanidad del ser humano y, por tanto, de todos los seres humanos por igual” (ONU, 2016, p. 6). Los derechos implican libertades y límites. No obstante, hay unos derechos que son propios de la mujer por su condición sexual, como la única persona que puede quedar en estado de embarazo y dar a luz. De aquí se origina el derecho irrenunciable a licencia de maternidad.

Lo anterior, permite inferir y se constata por el conocimiento científico, que la mujer es la que ovula y cuando ese óvulo es inseminado por el hombre se produce un embarazo. Sin embargo, el sexo tiende a confundirse con género. ALFA 3 señala: “básicamente el género es el sistema reproductor con el que uno viene al mundo sea género masculino o femenino el género masculino”. La especie humana cuenta con dos sexos que se complementan para la reproducción de la especie. No hay otra forma natural. Es evidencia científica de la que se nutre la clase de EF, y que para ALFA 2 es fundamental: “todas las disciplinas que tienen que ver con el desarrollo del cuerpo, de su crecimiento, desde la motricidad desde la fisiología la relación que tienen con la cognición tiene que ir implícitas”.

La informante ALFA 1 expresa: “digamos que a veces las niñas sí lo manifiestan como que yo no puedo hacer ese ejercicio yo no puedo no tengo la misma fuerza yo no tengo la misma coordinación, pero lo que yo les digo en clase es vamos a hacer un ejercicio vamos a hacerlo todos vamos a hacerlo de manera mixta”. Esta idea es consecuente con lo manifestado por Campillo-Vélez (2013), quien afirma que pensar que un sexo es mejor que otro es una idea equivocada, y que debemos recordar que: “para decir que somos iguales en derechos no tenemos por qué llegar a negar diferencias que son naturales y que nos hacen diferentes” (Campillo-Vélez, 2013, p. 34).

Lo que olvida la ideología es que los derechos humanos nacieron para suplir necesidades sociales universales y entre ellos no hay oposición. Empero, la nueva ideología impone una idea de igualdad que hace creer que las diferencias, entre hombres y mujeres, son producto de la cultura y de la educación, de modo que, se hable de género. Por eso, ALFA 3 alude: “Ese es el tema y el problema ahorita la igualdad”.

Respecto al concepto de género ALFA 1 menciona: “género tengo el concepto de nacido hombre y nacido mujer. He escuchado como identidad, como identidades sobre todo las nombran los chicos: gay, lesbiana, pansexual y del que no se identifica, heterosexual, que es homosexual, eso es lo que yo he escuchado”.

Y ALFA 2 dice: Yo me paro los fundamentos fisiológicos y biológicos, el género está determinado no está asignado, está determinado por nuestras condiciones biológicas. Así mismo, ALFA 4 agrega: "El género como una construcción simbólica que tiene ciertos rasgos de autopercepción. En lo particular yo pues me voy un poco más a la vía biológica, en términos biológicos hay rasgos muy distintivos entre hombre-mujer". Este término permite la entrada de grupos minoritarios que, por su sexualidad, requieren estar vinculados a la lucha feminista, para así conseguir iguales y nuevos derechos. Dicha vinculación ha sido tan solapada que la mujer ha pasado a ser un género más, cisgénero, un sentimiento, una identidad sentida. Esto lo evidencia ALFA 3 así: "Y ahora hay algo que se llama género que hay una cantidad de letras LGBT y cada una de esas letras tiene una asignación".

El feminismo ha sucumbido ante la fragmentación de lo trans y lo queer. El daño está hecho, la ideología de la identidad de género impera en la sociedad y está logrando la validación social y legal de sus prácticas con neoderechos, a lo que, ALFA 1 replica: "yo veo que es un reclamar de muchas cosas del respeto, y ¿qué del respeto hacia las otras hacia el otro?"

La sociedad posmoderna ha naturalizado y legitimado la autoconstrucción y fluidez del género, de suerte que, es probable que en medio de una clase haya igual cantidad de géneros como de estudiantes, no sólo con educandos que se autoperciban del sexo opuesto o afirmen que nacieron en el cuerpo equivocado, sino que expresen géneros tan variados que no se pueden definir (Butler, 2007; Errasti y Pérez, 2022; Muñoz, 2019). En este sentido ALFA sostiene: "uno adquiere acceso a información como los transedad, transgénero en cuanto al género fluido, pero está ahorita el cuento del transedad, del transespecie, entonces reconocerlos uno los escucha grosso modo y más o menos puede inferir de qué se trata". Esto no es sorprendente porque, según la investigación de Berg & Kokkonen (2022), una las mejores formas de promover la igualdad en la clase de EF serían la familiarización de los docentes con la diversidad de género y sexualidad, la reducción de los estereotipos de género, el uso de un lenguaje más inclusivo y vestuarios unisex.

Lo anterior, señala que la 'discriminación' que padecen los estudiantes del colectivo, es producto de las percepciones 'heteronormativas' del profesorado, de modo que, los niveles de opresión se disminuirán en la medida en que el profesorado acepte las ideas transgeneristas y los nuevos derechos, cambie la forma de hablar y permitan el ingreso de hombres a los baños de las mujeres. En este sentido es válido el análisis de ALFA 2: "en el papel puede aguantar que alguien se crea que es o que se percibe como le ha dicho la gente que crea que deba percibirse, pero no un momentico, aquí estamos en lo biológico y resulta que usted pueda creerse lo que quiera, pero su cuerpo funciona de una forma diferente así lo hormone". También ALFA 1 expresa: "Entonces yo pienso que se ha convertido mucho en que yo tengo que respetarlo a él, pero él no respeta las otras cosas".

La inquietud latente es ¿Qué les sucederá a los profesores que no reconozcan los nuevos derechos? ¿A qué se exponen al enseñar temáticas con sustento científico? ¿Habrá represalias por salvaguardar la integridad física e intimidad de las estudiantes? Porque para ALFA 1 en la clase de EF: "existe el trabajo de equipo, existe el trabajo en parejas, el trabajo individual y eso no niega la existencia de su sexualidad eso es lo que yo considero ¿Pero tendría uno que entrar a la locura de ellos?". Y para ALFA 2 es claro que: "Yo no puedo pasar por encima de algo que es tangible, que ha sido medible, que ha sido comprobado como la biología y las

ciencias exactas, por encima de una creencia porque tú crees” Este tipo de investigaciones pro-género generan presión en la academia y cualquier crítica es susceptible de censura. Como por ejemplo, la de Piedra et al., (2014), al concluir que el profesorado de EF no ha demostrado interés en atender a la diversidad (p. 35). Pero ¿Qué tipo de diversidad?

La diversidad desde la IIG refiere, casi exclusivamente, a las diferentes prácticas sexuales. Una diversidad que no acepta críticas y que exige ser aceptada y normalizada en la escuela. Una diversidad cuyo, “espíritu de acusación, denuncia y agravio se ha difundido a una velocidad extraordinaria” (Murray, 2020, p. 238). Es una diversidad que afecta la labor del profesorado como lo sostiene ALFA 4: “De poder exigir una cosa y otras no, de que hay sujetos que empiezan a tener otros derechos”. Una diversidad que no responde a cuestionamientos y solo admite posturas que la legitimen. Una diversidad que no oye, no le importa y no reconoce los efectos de la medicación farmacológica y quirúrgica en la transición. Una diversidad que, “sigue creyendo que lo mejor es animar y empujar a la transición a las y los adolescentes que se autoidentifican como trans sin indagar las razones que han llevado a esta afirmación” (Errasti et al., 2023, p. 12). Y que para ALFA 4: “son esas cosas que antes el maestro no, no le paraba bolas a eso, y hoy sí hace parte de lo que es su función como maestro le obliga, a reconocer, y a respetar todo ese tipo de manifestaciones, tránsito, autopercepciones y demás”.

Si la verdad y los derechos fuesen subjetivos, no queda otro camino que las ciencias para por lo menos llegar a mínimos acuerdos. Porque algo sí es cierto, la incursión de la IIG en la EF genera disyuntivas y problemáticas poco estudiadas, que evidencia la necesidad de realizar una teorización de las paradojas que se suscitan al interior de la EF con los sujetos no conformes al género - sexo (Visciglia y Dalceggio, 2019; Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J., & Sparkes, A., 2005). Por ejemplo, ALFA 1 evidencia que en su clase los niños: “Empezaban, yo me considero mujer, los niños, pero yo decía a mí no me interesa en este momento, pero los niños lo hacen como por joder, entonces realmente los niños lo hacen por joder. No es que se identifiquen, pues solo hacen es por como por joder, y uno dice: listo, pues bueno, háganse allá, pues. Y eso lo hacen para ver uno que hace como profe”.

La fragmentación de la sociedad en grupos distintos que luchan por derechos particulares, en los que la distinción es la celebración de la diferencia se expresan en derechos de las minorías, derechos LGBT, de los inmigrantes, derechos “trans”, de los refugiados, los derechos de las minorías, de situación de calle, etc. Esto puede continuar indefinidamente porque siempre se puede crear una nueva identidad que busca *justicia social* por la discriminación de la injusticia biológica y heteropatriarcal, que debe pedir perdón y reparar a sus víctimas. He ahí la frase: “Soy una víctima, luego existo” (Saad, 2022, p. 5). Esto podría superarse con la simple consideración del ser humano en cuanto tal y listo. Así lo evidencia ALFA 1: “Y lo que yo les digo: en este momento no estamos hablando de cómo nos identificamos sexualmente sino que vamos a hacer un trabajo y ya”. Por lo que, ¿No es acaso el profesorado garante de los derechos humanos y la verdad o por lo menos de guiar a su encuentro?

Es una discriminación positiva porque todas las supuestas categorías de opresión otorgan prioridades absolutas a un colectivo que asume todas las categorías autopercebibles que no pueden ser probadas. “Ante ello, ALFA 3 expresa: Yo le diría te respeto, pero yo tengo mi forma de hablar y tú no me puedes cambiar,

obligar a cambiar mi forma de hablar, desde que yo no violé tus derechos y tu forma de hablar tú no puedes obligarme a cambiar mi forma de hablar ni mis derechos". La IIG se materializa políticamente e impone el eslogan: Los derechos trans son derechos y los derechos humanos no se cuestionan. Es una ideología política que, "busca cambios sociales y culturales, por medio de la imposición de un sistema de pensamiento. En otras palabras, está íntimamente relacionado con el ejercicio del poder y utiliza el Derecho como su herramienta de combate y legitimación" (Campillo-Vélez, 2013, p. 21).

A temprana edad los niños y adolescentes aprenden que los deseos ajustados a las subjetivas definiciones individuales pueden convertirse en derechos. Derechos que parten del desarrollo humano en tanto que desarrollo sexual. A mayor desarrollo sexual (prácticas sexuales) mayor desarrollo humano porque el ser humano es un ser sexual desde que nace. Los derechos legales, sexuales y económicos de los niños implican que puedan hacer sexualmente todo lo que deseen sin el consentimiento de los padres, de lo contrario se pueden emancipar, pero se equivocan, "porque con afirmar que algo es un derecho no lo constituye como tal" (Muñoz, 2021, p. 236). Es la moral la que rechaza ciertas prácticas sexuales consideradas perversas. Son justo los comportamientos y derechos que prohíbe y del cómo los prohíbe lo que define y determina a una cultura.

El deseo de evitar el embarazo e incluso interrumpirlo, el deseo de sentirse padre o madre y alquilar un vientre, se condensan en el llamado derecho a la salud, sexual y reproductiva. El deseo de que la identidad sentida y la expresión de género sean validadas, el deseo de que usen mis pronombres de género, el deseo del cambio registral del sexo, se hacen evidentes en el derecho a la identidad de género o a la autodeterminación del sexo. Los derechos de la infancia incluyen la hormonación y las cirugías de asignación de género, es el derecho a transicionar. Los derechos sexuales no contemplan un mínimo de edad (Rubio, 2016; Kuby, 2017; Scala, 2010; Muñoz, 2019).

Por ello Butler (2004) manifestó: "Así pues, cuando hablamos de derechos sexuales no estamos simplemente hablando de derechos relacionados con nuestros deseos individuales, sino de las normas de las que depende nuestra propia individualidad" (p. 58). Esto es todo lo contrario a la universalidad de los DD. HH., que buscan la satisfacción de necesidades vitales y fundantes de la humanidad, no la simple satisfacción de deseos. Reconocer los nuevos derechos conlleva a la ampliación de identidades. Y esto no solo en los menores de edad, sino que ALFA 2 plantea una probable situación: "entonces el día de mañana en mi clase de niños de sexto, que van más o menos de 10 a 13 años, tenga que recibir a un señor de 65 años porque él se cree que es un niño o que es una niña de 12 años, porque entonces es un transgénero y además de eso es un transedad, entonces su creencia no puede imponer en mí o en mi espacio académico algo que no ha sido comprobado". Y ALFA 3 también agrega: "por ejemplo: el caso de una chica, de un chico que se crea chica que fue a los Olímpicos y tenía una ventaja fisiológica. Y entonces ahí ¿Cómo es el cuento?"

Como ejemplo, si un estudiante desea ejercer su derecho a tener relaciones sexuales con una compañera o profesora y esta se niega ¿está ella violando los derechos sexuales del estudiante? Es ilógico. Lo mismo podríamos decir del que expresa un amor diferente hacia los menores de edad; negarle acceso sexual a un menor de edad, ¿es violentar sus derechos humanos? Frente a esto ALFA 2 expresa:

“el hecho que algo sea ley no lo hace correcto o legal. La esclavitud era ley ¿Y estaba bien? no, pero matar negros era normal pero no era correcto. La ley es un constructo social para decir que puede hacer o no que no puede hacer, que puede transgredir o hasta dónde puede llegar”.

Todos los neoderechos mencionados están bajo el amparo del paraguas omninclusivo LGBTIQ+. Todos son bienvenidos al posthumanismo, personas y hasta mascotas, porque la finalidad de esta lucha es el reseteo cultural que normalice y legalice la identidad de género como cimiento de un sistema en el que las personas deben mostrar su filiación declarándose aliadas de la de la causa LGBT y “Expresando con golpes de pecho, ya sea uno hombre o mujer, su deseo de derribar el patriarcado (Murray, 2020, p. 12).

Lo complicado del asunto es que la agenda transactivista dice promover ciertos derechos, pero restringe otros como, la libertad de expresión, la libertad de pensamiento y la libertad religiosa porque de una u otra manera garantizan una postura contraria a la IIG. ALFA 2 lo expresa así: Si es por ejemplo el todes y todas esas palabras supuestamente tan inclusivas porque quieren cambiarle la forma de pensar a todos y todos tenemos que colocar palabras terminadas con la e tenemos que eliminar las palabras femeninas terminadas con la a y las palabras masculinas terminadas con la o para dar gusto a unas minorías”. Así pues, el prefijo anti (antiderechos, antigénero) y el sufijo fobia (transfobia, homofobia) se convierten en armas contra los disidentes (Errasti y Pérez, 2022; Muñoz, 2019; Rubio, 2016; Kuby, 2017).

Esto afecta a profesionales como los psicólogos y psiquiatras porque no pueden tratar la disforia de género, sólo afirmarla. Los médicos no pueden negarse a mutilar órganos sanos. Los profesores deben enseñar con perspectiva de género y usar un lenguaje inclusivo. Por ello, para ALFA 4, el maestro de EF: “si quiere realmente formar sujetos, no puede cegarse frente a realidades, por ejemplo, en el caso de lo biológico, independiente que sea hombre o mujer, él está haciendo un diagnóstico de cada uno de los sujetos que tiene enfrente”.

Paralelamente los padres no pueden cuestionar la identidad de sus hijos como tampoco el tipo de educación ideológica, si no quieren perder la patria potestad. Las mujeres han perdido la intimidad en los baños. La comunidad del arcoíris cuenta con preferencia de cupos, subsidios y recursos exclusivos. Toda esta avalancha de derechos crea una incertidumbre sobre qué creer y qué hacer. ALFA 1 enfatiza: “sin las ciencias no se podría llevar a cabo la clase de educación física. Y yo digo, no persiste la educación física sin esas disciplinas... y yo me pregunto ¿cómo vamos a quitar todo eso? ¿Por la opinión o el sentimiento que está teniendo otra persona?” Y ALFA 2 denuncia: “las percepciones son subjetivas y pueden decirme que él se identifica como mujer, pero no me pidas que te deje entrar al baño de mujeres porque voy a poner en riesgo y voy a incomodar a las niñas que no te ven como niña sino como un hombre, las primeras agredidas van a ser ellas”. De modo que, Errasti y Pérez (2022) cuestionan: “Está a favor de la tolerancia, pero ¿de qué?; de la inclusión, pero ¿de qué?, y de los derechos, pero ¿de cuáles?” (p. 18).

La paradoja presentada radica en que, en nombre del derecho a la libertad se construye una identidad fundada en la autopercepción y se obliga a los demás a aceptar esa identidad en nombre de la libertad y del derecho a ser reconocido

como lo que diga sentirse que es (Kuby, 2017; Muñoz, 2021). A lo que ALFA 1 agrega: "Imagínate, entonces ¿Pues tiene que ir uno en contra de sus creencias? No qué horror".

En consecuencia, los neoderechos incorporados al ámbito educativo, permean la organización escolar, los contenidos curriculares y las prácticas docentes. ALFA 4 destaca que: "empieza de una forma a afectar las dinámicas formativas en el sentido de que, frente a cualquiera de estas manifestaciones, en la escuela, ya el maestro ya tiene posibilidades pero también tiene restricciones". El profesorado al igual que los estudiantes tiene unos derechos protegidos por la ley, pero en la realidad, es muy difícil poder ejercerlos cuando priman otros derechos de carácter identitario que desafían al sentido común y privilegian a unos pocos. De modo que no es extraño la sentencia de ALFA 1: "yo renuncio, jajaja. Claro, claro, yo renuncio".

Para Pons et al. (2022), el docente como ciudadano de un Estado democrático tiene el derecho "de poder disentir de una creencia y argumentarlo públicamente y el derecho a objetar de la obligación de formarse en una ideología o de ser obligado a transmitirla" (p. 273). Por ello, para ALFA 4: "yo creo que el maestro de Educación Física, tanto que como en la escuela, debe entrar en esa lógica muy reflexiva analítica de todo lo que está afectando a la escuela y con base en esos principios en esa ética del ser maestro también él va resolviendo, pero tampoco él podría negar bases científicas porque entonces ahí sí estaría de una forma contradiciendo los principios de formación de sujeto". Así pues, Errasti y Pérez (2022), indican: "Los derechos de todas las personas habrán de sostenerse en un marco de libertades universalista, sin distinciones ni privilegios de ningún tipo, y necesitarán de un fundamento jurídico más sólido que la intensidad de los deseos" (p. 264)

4. CONCLUSIONES

La penetración de las ideas transgeneristas en la escuela acarrea una serie de paradojas frente al conocimiento científico, el sentido común y la evidencia observable.

La Educación Física es una disciplina interdisciplinar que basa sus contenidos en las ciencias, no se puede desligar de ellos porque establece procesos académicos en base a una realidad corporal, natural y biológica.

Desde la simple evidencia observable y el sentido común, las diferencias entre hombres y mujeres a nivel comportamental, físico, actitudinal y emocional son constatables. Usar el discurso de los derechos para obligar a una persona a negar esas diferencias, con el fin de validar una identidad sentida, es obligarla a autoengañarse y automentirse.

La IIG tergiversa los conceptos de libertad, inclusión y equidad, que basados en una supuesta justicia social demandan la creación de nuevos derechos que se ajusten a las identidades sentidas para legitimar una serie de prácticas sexuales contra natura.

La resignificación del concepto de mujer elimina sus derechos con base a su sexo biológico. La expone a situaciones de vulnerabilidad de su intimidad y protección física.

Es una problemática para el profesorado aprobar o desaprobar una identidad basada en las ideas transgeneristas. Se deben conocer las probables consecuencias negativas psicológicas, física e interpersonales. Es un reto que requiere de toda la información y capacitación disponible porque lo que está en juego es una vida.

Los derechos basados en la autopercepción y la autodeterminación del sexo amenazan derechos fundamentales como la libertad de expresión, de conciencia, de opinión y la libertad religiosa. La creación de nuevos derechos valida deseos y limita y restringe derechos universales. Se debe evitar confundir deseos con derechos.

La escuela que sucumbe ante los neoderchos, expone la libertad de cátedra y el conocimiento científico al capricho de los sentimientos de unas minorías que propenden por espacios seguros, que no debaten ni argumentan, sólo osan decir: Me siento ofendido.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguado, J. (2022, October 19). *El futbolista que se niega a llevar el brazalete arcoiris Lgtbi por motivos religiosos*. La Razón; La Razón. <https://www.larazon.es/deportes/futbol/20221019/63qctaxsnbg4na2rvlxqax5q4a.html>

Arboleda Machado, N. J. (2022). *Tendencias dominantes en la construcción del licenciado en educación física en Colombia* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/135387/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. 5ª reimp. – Buenos Aires: Paidós. Traducción de Ramón Gil Novales.

Argudo, R. (2023, August 26). *Jordan B. Peterson contra la inquisición identitaria*. La Razón; La Razón. https://www.larazon.es/cultura/jordan-peterson-inquisicion-identitaria_2023082764ea802a5df8e30001ea9703.html

Binetti, M. J. (2021). Del género a los bio/cis/trans/tecno/post-géneros: el paradójico destino de una extrapolación sociologista. *Investigaciones feministas*, 12(1), 191-201. ISSN-e: 2171-6080 <https://dx.doi.org/10.5209/infe.73267>

Blade, L., & Kay, B. (2021). *Unsporting: How Trans Activism and Science Denial are Destroying Sport*. Rebel News Network Limited.

Bourcier, M. H. (Ed.). (1998). *Q comme queer: les séminaires Q du Zoo (1996-1997)* (No. 42). Question de Genre/GKC

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*, Nueva York.

- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cisneros Puebla, CA (2003). Análisis cualitativo asistido por computadora. *Sociologías*, (9), 288-313. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222003000100010>
- Campillo-Vélez, B. E. (2013). La ideología de género en el derecho colombiano. *Dikaion*, 22(1), 13-54
- Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J., & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005, num. 39, p. 73-90. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/22323/rie39a03.pdf?sequence=1>
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo. La experiencia vivida*, 2.
- De Colombia, Constitución Política. (1991). República de Colombia
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *revista Mora*, 2, 6-34. https://www.academia.edu/download/55111087/4._deLauretis-Tecnologias-del-genero.pdf
- de los Derechos Humanos, D. U. (2003). Declaración Universal de los Derechos humanos. Tomado de <http://www.aprodeh.org.pe> .
- De Martini, S. (2013). Raíces ideológicas de la perspectiva de género. *Prudentia Iuris*, 75, 67. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/raices-ideologicas-perspectiva-genero.pdf> [Fecha de consulta: 15 de enero de 2024]
- De Yogyakarta, P. (2007). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Yogyakarta, Indonesia: Comisión Internacional de Juristas y Servicio Internacional para los Derechos Humanos. <https://yogyakartaprinciples.org/introduction-sp/>
- Eibl-Eibesfeldt, I. (2017). *Human ethology*. Routledge. https://www.researchgate.net/profile/Alain-Schmitt/publication/282370051_New_Aspects_of_Human_Ethology/links/56e2cc0108ae539fbfc06601/New-Aspects-of-Human-Ethology.pdf#page=9
- Enciclopedia Herder. Paradoja. En línea. <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Paradoja>
- Errasti, J; y Pérez Álvarez, M (2022) *Nadie nace en un cuerpo equivocado. Éxito y miseria de la identidad de género*, Deusto, Barcelona.
- Errasti, J, Pérez, M, y de Arquer, N. (2023). *Mamá soy trans. Una guía para las familias de adolescentes con conflictos de género*. Deusto, Barcelona.
- Fernández Méndez, C. (2020). *Género: Una marca registrada con ideología*. Derecho & Sociedad, 2(54).

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoysociedad/article/download/22452/21679>

Firestone, S. (1976). *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista*. Editorial Kairós.

García Pérez, R., Sala, A., Rodríguez, E., & Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24927/rev171COL1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Guavita-Ocampo, C. O. (2023). La postura del profesorado de Educación Física frente a la diversidad de género (Trans-Queer). *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 28(302), 174-189. <http://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/3848>

Guavita, O. (2024). La Educación Física frente a las identidades sentidas: Paradoja del Sentido común. La evidencia observable VS. Identidad de género (La autoimagen). *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 4(3), 09-24. <https://revista-acief.com/index.php/articulos/article/download/148/85>

Hruz, P. W., Mayer, L. S., & McHugh, P. R. (2017). Growing pains: problems with puberty suppression in treating gender dysphoria. *The New Atlantis*, 3-36.

Kiriloff, S. (2005). Aproximación a un modelo pedagógico para la redimensión epistemológica de la educación física (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Santa María).

Kuby, G. (2017). *La revolución sexual global: la destrucción de la libertad en nombre de la libertad*. Editorial Didaskalos.

Jouve, N. (2012). El manantial de la vida: genes y bioética. *El manantial de la vida*, 1-314.

Leal, J. (2005). La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación. Mérida: Centro Editorial Litorama. https://www.academia.edu/download/55786071/Autonomia_del_Sujeto_Investigador_03_-_Jesus_Leal.pdf

Maino, C. A. G. (2019). Origen y desarrollo de las políticas de género en educación. *Prudentia Iuris*, (88), 21-51. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/PRUDENTIA/article/viewFile/2678/3318>

Márquez, N., & Laje, A. (2016). El libro negro de la nueva izquierda. *Grupo Unión*.

Masson, C., & Eliacheff, C. (2023). La fábrica de los niños transgénero. Como proteger a nuestros menores de la moda trans. Deusto. [Trad. Nuria Viver]

McHugh, P. R. (2004). Surgical Sex 4. <https://www.crusadeforlife.org/Salt%20and%20Light/why%20we%20stopped%20>

[20doing%20sex%20change%20operations%20Paul%20R%20McHugh%20Hopkins%20University.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-339975_recurso_10.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2000). Serie Lineamientos Curriculares, Educación Física, Recreación y Deportes. Bogotá, Colombia: Magisterio. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-339975_recurso_10.pdf

Muñoz Iturrieta, P. (2019). Atrapado en el cuerpo equivocado. La ideología de género frente a la ciencia y la tecnología. Buenos Aires, Ed. Katejón.

Muñoz Iturrieta, P. (2021). Las mentiras que te cuentan. Las verdades que te ocultan. Metanoia Press. Ontario – Canadá.

Murray, D. (2020). La masa enfurecida. Ediciones Península. (Trad. David Paradela López)

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

ONU (2016). Eliminación de todas las formas de intolerancia religiosa. Informe provisional del Relator Especial sobre la libertad de religión o de creencias. A/71/269. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10773.pdf>

Peña, L., & Ausín, T. (2011). Paradoja. (Consultado el 20 de marzo de 2024) En <https://digital.csic.es/handle/10261/37269>

Pérez Enseñat, A., & Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 2020, num. 38, p. 818-823. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7397363.pdf>

Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández-García, E., & Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14(53), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/542/54230508001.pdf>

Pons, S. C., Urtiaga, A. H., Lacalle, A. M., & Vila, M. P. (2022). La coeducación secuestrada: Crítica feminista a la penetración de las ideas transgeneristas en la educación. Ediciones Octaedro.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: Diccionario panhispánico de dudas (DPD) [en línea], <https://www.rae.es/dpd/género>, 2.ª edición (versión provisional). [Consulta: 07/02/2024].

Rodríguez, A., Pachón, J., Morales, L., Martín, J., & Chinchilla, V. (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte. *Ministerio de Educación Nacional: www.mineducacion.gov.co*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf

- Rubio, A. V. (2016). Cuando nos prohibieron ser mujeres... y os persiguieron por ser hombres. *Para entender cómo nos afecta la ideología de género*, Madrid, Amazon Distribution.
- Ruiz Rodríguez, V. (2007). Derechos humanos, universales. En-claves del pensamiento, 1(1), 155-166. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2007000100008
- Saad, G. (2022). La mente parasitaria: cómo las ideas infecciosas están matando el sentido común. Deusto. Trad. Verónica Puertollano.
- Sáez, J. (2004). Teoría queer y psicoanálisis (Vol. 10). Síntesis.
- Salgado, M., & Giménez, E. L. (2021). Diferentes identidades de género en las clases de educación física de la educación secundaria obligatoria y bachillerato. ¿cómo lo abordamos?. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, (35), 9-26. https://colefcafecv.com/wp-content/uploads/Art_1.pdf
- Scala, J. (2010). La ideología de género o el género como herramienta de poder. 1 ed. Rosario, Ediciones Logos
- Vallés, M., Elena. (2022, April 7). "La cancelación de esta mañana en la UIB ha sido un atentado contra la libertad de expresión, recuerda a la inquisición." *Diario de Mallorca*. <https://www.diariodemallorca.es/mallorca/2022/04/07/cancelacion-manana-uib-sido-atentado-64782257.html>
- Villanueva, D. (2021). Morderse la lengua. *Corrección política y posverdad*.
- Visciglia, B. S., & Dalceggio, M. M. (2019). Teoría Queer y Educación física: pensando la no conformidad de género. In *XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019)*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/86736/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Wright, C. (2023). *No Sex Please, We're Anthropologists*. Realityslaststand.com; Reality's Last Stand. [En línea] Consultado el 26 de enero de 2024. <https://www.realityslaststand.com/p/no-sex-please-were-anthropologists>
- Zamora, J. (2009). Epistemología de la educación física. *Guatemala: Dirección General de Educación Física*.

Fecha de recepción: 1/5/2024
Fecha de aceptación: 14/6/2024



Revista Digital de Educación Física

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

ELEMENTOS QUE FAVORECEN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Ivanna Muñoz-Arias

Grupo de Investigación eFidac. Profesora de Educación Física Colegio Docksta.
Temuco. Chile.

ivanna.ma1996@gmail.com

Jacqueline Páez-Herrera

Grupo de Investigación eFidac. Profesora Educación Física, Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso, Chile.

jacqueline.paez@pucv.cl

Juan Hurtado-Almonacid

Grupo de Investigación eFidac. Profesor Educación Física, Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso, Chile.

juan.hurtado@pucv.cl

RESUMEN

Los docentes son esenciales para la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes del sistema escolar. De tal modo, los procesos de formación inicial docente, así como también aquellos de espacios de actualización y formación continua cobran especial relevancia. De este modo este artículo de revisión documental tiene como propósito analizar bajo una mirada crítica, cuáles son los factores que benefician la construcción de la identidad profesional docente del futuro profesorado Educación Física. En función de lo anterior, se ha evidenciado que los conocimientos, las creencias, las emociones y significaciones que posea el profesorado de Educación Física, son fundamentales para el desarrollo de la Identidad profesional, docente. Desde la formación inicial docente, se deja en evidencia que la formación práctica es fundamental para consolidar la Identidad profesional docente. Por lo anterior, se concluye que una sólida formación inicial del profesorado de Educación Física, que alterne una basta formación en conocimientos propios de la disciplina, que releve las emociones y significados del profesorado es crucial para una identidad profesional docente que sea consistente con las demandas actuales de la profesión docente.

PALABRAS CLAVE: Identidad profesional docente, formación inicial docente, educación física, calidad, sistema educativo.

CONCEPTIONS OF QUALITY PHYSICAL EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS OF THE CHILEAN CONTEXT

ABSTRACT

Teachers are essential for improving the quality of the teaching-learning processes of students in the school system. Thus, the processes of initial teacher training, as well as those of updating and continuous training, become especially relevant. Thus, the purpose of this documentary review article is to analyze, from a critical point of view, which are the factors that benefit the construction of the professional teaching identity of the future Physical Education teacher. Based on the above, it has been shown that the knowledge, beliefs, emotions and meanings possessed by the Physical Education teacher are fundamental for the development of the professional teaching identity. From the initial teacher training, it is evident that practical training is fundamental to consolidate the professional teaching identity. Therefore, it is concluded that a solid initial training of the Physical Education teacher, which alternates a solid training in knowledge proper to the discipline, which highlights the emotions and meanings of the teacher, is crucial for a professional teaching identity that is consistent with the current demands of the teaching profession.

KEYWORD:

Teacher professional identity, initial teacher training, physical education, quality, educational system.

1. INTRODUCCIÓN.

En los últimos años, se ha logrado demostrar la importancia que tienen los docentes en la calidad de los aprendizajes y conocimientos que adquieren el estudiantado de los Centros Educativos. Para Romero et al. (2013) esto se debe a que los docentes, como profesionales de la educación tienen una importante labor, dentro de las cuales se pueden señalar: potenciar las capacidades intelectuales de los estudiantes, propiciar aprendizajes significativos, favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y científico, así como también intervenir para adquirir nuevas formas de convivencia democrática en el aula multicultural.

Del mismo modo indican que deben asumir la responsabilidad de desarrollar en estudiantes las competencias que son necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, buscando así, una intervención más integral en el mundo (Romero et al., 2013).

Por lo que el docente en la actualidad ya no es tan solo un facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también debe ser partícipe de otros ámbitos los cuales no son visualizados, en este sentido. Silva et al. (2005) menciona que los profesores y profesoras no sólo deben estar preparados para enfrentar la desmotivación del alumnado, sino que también la presión de padres y/o apoderados o bien, lidiar con la falta de recursos para solucionar los problemas y conflictos entre grupos.

La función del docente no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que implica procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejora de la actividad, fruto de las interacciones de las personas, la sociedad y la historia (Nieva Chaves & Martínez Chacón, 2016).

Asimismo, Marrau (2004) menciona que no todas las funciones de los profesores se realizan con el trabajo dentro de la institución y en el horario de clases, ya que, en muchas ocasiones, los docentes extienden en su hogar la jornada laboral, terminando o planificando actividades para sus estudiantes

Para Rossi (2009) el docente necesita de nuevas capacidades para el pensamiento complejo, así como un pensamiento más integral del mundo; esto implica conocer los contenidos curriculares; planificar, desarrollar y evaluar formativamente el proceso de enseñanza - aprendizaje, potenciando los procesos educativos que faciliten la adquisición de los aprendizajes esperados, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes.

Del mismo modo señala que el diseño de estrategias para estimular el esfuerzo de los estudiantes y promover su capacidad para aprender por sí mismos y con otros, así como desarrollar habilidades de pensamiento que faciliten la autonomía, la confianza y la iniciativa personal, son labores indispensables para docentes. (Rossi, 2009).

Según lo anterior, queda en evidencia que la labor docente, día a día asume una mayor complejidad, y que incluso las tareas asociadas van más allá de la fase de implementación de la enseñanza, sino que implica otros espacios de desarrollo profesional.

Para Abusleme-Allimant et al. (2020) los profesores deben pasar por una serie de procesos constantes de formación y actualización. Sumado a ello, expresan que la sociedad impone una serie de desafíos, tales como: el profesionalismo, la seriedad, la responsabilidad, el respeto hacia el estudiante, la empatía, la paciencia, la creatividad, los logros en pruebas de evaluación de rendimiento y un sinnúmero de otros aspectos que vienen regulados por las políticas de Formación Inicial Docente (en adelante FID) en Chile.

En este sentido, es en la FID en donde profesores y profesoras deben pasar por procesos de aprendizajes y adquisición de conocimientos, los cuales van a formar al futuro docente. Para González et al. (2017) la FID constituye un proceso complejo por el que los sujetos incorporan saberes especializados, saberes que se adquieren durante el transcurso de la carrera. Entre estos saberes menciona el aprendizaje de contenidos, la adquisición de estrategias, la incorporación de líneas teóricas sobre el proceso de aprendizaje de los que participan en el acto educativo, como también las prácticas de enseñanza, momento de singular importancia, ya que marca la llegada al campo profesional.

Marcelo et al. (2009) menciona que la FID permite que los profesores y las profesoras desarrollen competencias en los contenidos, en las estrategias de enseñanza en el uso de tecnologías y otros elementos esenciales para una enseñanza de calidad.

Para Ferry (1997) la FID es algo dinámico de cambio personal, que se presenta en cada sujeto a lo largo de toda su vida y de ahí le da el sentido de educación permanente.

Por otro lado, también Ferry (1997) describe que la formación se logra ver desde dos perspectivas, desde una mirada del sujeto y otra desde la institución. Desde el sujeto, la formación es un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones. En tanto, en las instituciones, es el lugar del colectivo de formadores que en su pertenencia institucional elaboran una cultura de la formación dentro de un sistema dado sociopolíticamente. Por lo que las universidades y sus formadores tendrán una labor determinante en los futuros profesionales de la educación.

En este sentido, López et al. (2013) menciona que, actualmente en las instituciones de Educación Superior (en adelante ESUP) no se enseña a los futuros profesores a ser docentes, sino que ha ser expertos en su materia.

Para Montes et al. (2016) las enseñanzas universitarias deben adecuarse a las necesidades del estudiantado, dando respuesta a las demandas formativas y competenciales que la sociedad actual exige.

En tanto, Torra et al. (2013) destacan la importancia de la implicación de la institución en los planes de formación que se diseñen para el profesorado, haciendo posible que estos concuerden con el perfil de formación de la universidad y adecuados al contexto. Montes et al. (2016) sugieren que las instituciones universitarias posean una oferta formativa que cubra las necesidades docentes y les ayuden a perfilar su competencia pedagógica, a la vez mencionan que sin duda el dominio de la disciplina es fundamental para desarrollar la docencia universitaria, pero esto no es suficiente para asegurar una enseñanza de calidad que garantice el logro de aprendizajes pertinentes y válidos para el alumnado y la realidad social a la que deben enfrentarse.

Para Zabalza (2013) la formación docente es un compromiso tanto para las instituciones como para los docentes. Este compromiso asocia el componente técnico (referido a la construcción de la identidad profesional), el emocional (en cuanto a la disposición al cambio y mejora) y el ético (responsabilidad en la formación efectiva de los estudiantes). El componente técnico lo constituyen aquellas instancias en donde las instituciones logran influir directamente en el desarrollo de sus estudiantes, pues es aquí donde comienzan a construir una identidad profesional, la cual puede ir variando, dependiendo de los contextos, experiencias, creencias, entre otras.

Queda en evidencia que el proceso de construcción de la identidad profesional docente se forma en gran medida a partir de las experiencias vividas en la Universidad, donde este contexto influye notablemente. En este sentido, Sayago et al. (2008) describen que la identidad es dinámica y progresiva, y que es producto de las interacciones en las que los individuos se encuentran inmersos, como sujetos pertenecientes a un contexto determinado.

Si bien ha quedado claro que la identidad profesional docente es un proceso dinámico, progresivo y flexible, también es necesario dar cuenta definir y comprender cada uno de los elementos que componen este constructo.

Para Beijard et al. (2004), la identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otro lado, Ávalos (2010) entiende que la identidad profesional es el concepto que los maestros poseen de sí mismos en relación con su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia. Se entretiene en la identidad docente lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo. Para Sayago et al. (2008) la construcción de la identidad profesional docente de estudiantes en período de formación está fuertemente arraigada a las rutinas de quienes fueron sus profesores en los otros niveles del sistema educativo, a las vivencias más significativas construidas con la familia durante la infancia y al contacto directo con el contexto escolar.

Considerando la identidad profesional desde el ámbito de la educación física abordando el tema de la identidad desde nuestra perspectiva. González et al. (2017) supone pensar en la identidad del sujeto a la vez psicológico y social, soporte y efecto de una estructura histórica, de un conjunto de procesos de diferenciación y sujeción que le permiten a dicho sujeto reconocerse como persona. La construcción de la IPD de Educación Física se relaciona directamente con el proceso de formación inicial en la carrera y la conformación de la IPD está condicionada por factores externos como la familia, la clase, la sociedad, y también implica una posición interna del sujeto.

No cabe duda de que la Identidad profesional docente, es primordial para reconstruir y repensar constantemente la labor del profesorado, lo que permitirá desenvolverse con mayor o menor eficacia, en determinados contextos. Del mismo

modo, es posible indicar que esta construcción es individual, pero que sin embargo depende de una serie de factores que marcarán diferencias, entre unos u otros.

A partir de lo anterior, este trabajo de revisión documental pretende analizar cuáles son los factores que benefician la construcción de la identidad profesional docente de los futuros profesores y profesoras de Educación Física. Para dar cuerpo a este documento, se recurre a la investigación documental. Según Santiago et al. (2013), la investigación documental "consiste en detectar, obtener y consultar una serie de fuentes bibliográficas para extraer y recopilar la información necesaria para cumplir los propósitos de la investigación" (p. 15). De esta forma se han consultado artículos científicos y fuentes normativas que permitirán establecer la relación entre la formación docente, construcción de la identidad profesional docente y la calidad institucional.

En un primer momento, se hará alusión a los elementos que constituyen la IPD.

Luego, se revisará el rol de las Instituciones de educación superior en la formación de la identidad profesional docente. Para finalizar se recurrirá a aquellos factores que benefician la construcción de la Identidad profesional docente, en Educación Física, desde la formación docente hasta el contexto laboral. Una vez presentado los elementos teóricos, se presentan las principales conclusiones, las proyecciones y posibles aperturas a investigaciones futuras.

2. DESARROLLO

2.1 ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: CONOCIMIENTOS, CREENCIAS, EMOCIONES Y SIGNIFICACIONES.

La identidad profesional docente como se describió con anterioridad tiene sus inicios durante el periodo escolar, pero se va consolidando progresivamente en la formación docente y se prolonga durante todo el ejercicio profesional. Para Donnelly (1977) la identidad profesional de los profesores es una construcción que se realiza a lo largo de toda la vida del profesor, en sucesivas etapas y eventos complejos de clasificar, y que la imagen o concepto que el profesor construye de sí como profesional reúne dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado y al futuro.

Es más, Marcelo et al. (2009) mencionan que la identidad no surge automáticamente como resultado de la titulación, sino más bien, es preciso construirla y formar a través del tiempo.

Beijaard, Meijer et al. (2004) señalan que la identidad profesional docente depende de sub-identidades que se armonizan en mayor o menor grado. Estas sub-identidades se configuran según los distintos contextos de trabajo y dependiendo las relaciones interpersonales que establecen los docentes.

Por otro lado, Ávalos (2010) sugiere que la identidad profesional docente tiene cuatro elementos que la constituyen y que son significativos para su labor, entre ellos nombra los conocimientos (lo que saben), sus creencias (lo que creen), sus emociones (lo que sienten) y sus significaciones (lo que interpretan); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo.

El Conocimiento

Se sabe, gracias a diversos estudios, que existen dos tipos de conocimientos que utilizan comúnmente los docentes, el científico y el práctico, en donde son totalmente diferentes uno del otro. Para Dávila et al. (2013) logra definir el conocimiento científico como un conocimiento que se sistematiza, se comunica y se construye de forma intencional y planificada, mientras que el práctico, se desarrolla espontáneamente, está ligado a la experiencia sensible, busca comprender, pero no explicar la realidad del aula, y no necesariamente se sistematiza. Por lo que esto demuestra que el conocimiento del profesor es generalmente un conocimiento práctico, ya que se orienta a guiar la acción educativa y porque surge de la experiencia práctica.

Según Grossman (1990) distingue los siguientes componentes del conocimiento práctico de los profesores:

- Conocimiento del contenido: incluye el conocimiento de la temática y el conocimiento didáctico.
- Conocimiento de alumnos y aprendizaje: conocimiento de teorías de aprendizaje, del desarrollo de los alumnos en diferentes áreas, sobre motivación, el trabajo en la diversidad y el tema de género.
- Conocimiento pedagógico general: entendimiento sobre organización, gestión y métodos de enseñanza.
- Conocimiento del currículo: conocimiento del currículo y su desarrollo.
- Conocimiento del contexto: conocimiento de las variables contextuales donde se desarrolla el trabajo profesional del profesor.
- Conocimiento de sí mismo: conocimiento de creencias y disposiciones, así como de la filosofía educativa.

Por lo que Macchiariola (2006) sostiene que el conocimiento práctico del profesor no se construye aisladamente, sino que es parte de una institución educativa y de una sociedad. Además, sostiene que es un conocimiento orientado hacia las acciones de enseñanza, hacia situaciones prácticas, con un fin que busca intervenir en una realidad para modificarla.

Avalos (2010) dice que este conocimiento está "atado" al contexto y a la persona, que el contexto varía según las escuelas, estudiantes, países y disciplinas a enseñar y que, por tanto, es difícil de formalizar en proposiciones válidas universalmente. Si bien este conocimiento integra elementos científicos o formalizados, incluye también normas y valores y creencias.

Con respecto a lo mencionado con anterioridad es importante indicar que el conocimiento de los docentes en las diferentes temáticas antes mencionadas es fundamental, ya que con ello logramos incidir en todos los estudiantes, logrando obtener un desarrollo integral en cada uno de ellos.

Creencias

Es importante mencionar la incidencia que tienen las creencias en los docentes al momento de educar. Para Cortez Quevedo et al. (2013) estas permiten dilucidar y justificar transformaciones tanto en las prácticas que se dan dentro del aula como en la formación inicial.

Las creencias para Oliver Vera (2009) las define como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura, que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en nuestras acciones. Esto se debe a que están fuertemente arraigadas y pueden hacerse resistentes al cambio, contrarias a las metas formativas y a los deseos de actuar en la dirección prevista.

Por otro lado, Cortez Quevedo et al. (2013) menciona que si se pretende mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental que los docentes reflexionen sobre las creencias que se encuentran a la base de sus prácticas para que de este modo, se puedan llevar a cabo acciones de reconstrucción a nivel de aula con el fin de mejorar por consiguiente su docencia.

Con respecto a lo anterior, se logra evidenciar que, si bien las creencias se perciben en el aula, estas no son evidentes, por lo que dependen de las experiencias, contextos, emociones, entre otros, que los profesores hayan experimentado a lo largo de su vida, siendo estas perjudiciales o favorables en su construcción de la identidad profesional.

Significaciones

La importancia que los docentes le damos a nuestra labor es un punto fundamental en la construcción de la identidad profesional. Para Fregoso (2005) el profesor que se desempeña como tal en cualquier nivel educativo, basa sus acciones en el significado de las cosas de su mundo, se considera que es ahí donde construye el significado a partir de las interacciones sociales que tiene, pero también influye ese espacio para que sea capaz de reflexionar y modificar el significado a partir del proceso interpretativo que puede realizar como sujeto.

Por otro lado, Avalos (2010) comenta que los significados que los docentes atribuyen a su trabajo y sus cambios afectan la forma de percibir la realidad y, por tanto, de relacionarse con ésta, provocando así una influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

En este sentido, diversos estudios muestran que los significados que los docentes atribuyen a su trabajo, en términos de creencias, actitudes y emociones, son existenciales, altamente personales, resistentes a la persuasión y de carácter bastante evaluativo (Van den Berg, 1999)

Es por lo antes mencionado, que los significados que los docentes le dan a su labor, es relevante para las intervenciones docentes, ya que estas intervendrán directamente en las aulas.

Emociones

Según Buitrago-Bonilla et al. (2017) en el marco educativo la emoción es una práctica discursiva consolidada a partir del lenguaje y la interacción con otros sujetos, por lo que no es solo interpersonal, sino que se mueve entre las mediaciones culturales, ideológicas y de poder, y propone nuevas formas de ser maestro.

Las emociones se localizan y evidencian en las pedagogías usadas por el docente, en su vida personal y profesional, por tanto, configuran su identidad (Zembylas, 2003).

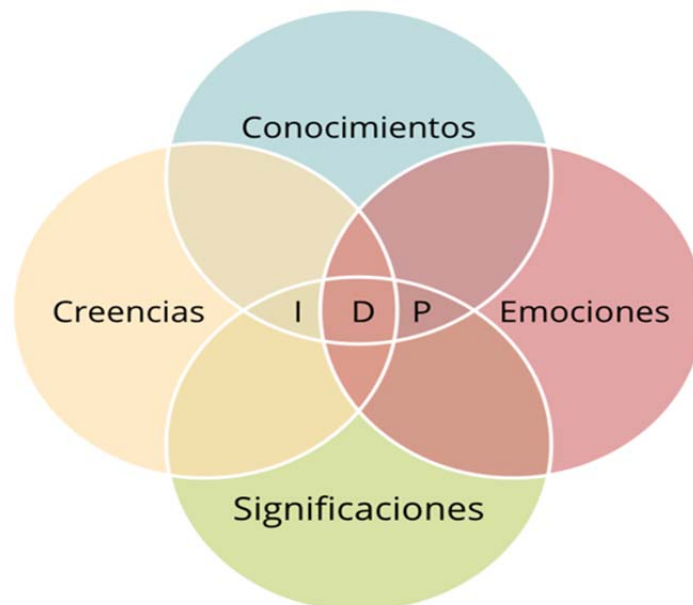
Badia et al. (2013) han evidenciado que hay tres aspectos de las emociones que inciden en la enseñanza: la motivación para enseñar, la autoevaluación docente y la eficiencia educativa.

Los maestros que admiten sentir pasión por la enseñanza suelen tener sensibilidad social, así como una sólida identidad que se refleja en el compromiso y entusiasmo con que asumen su labor (Day, 2004).

Para una mayor claridad se presenta a continuación en la figura 1, un esquema en el cual se articulan los diferentes elementos que constituyen la Identidad profesional Docente.

Figura 1.

Relación entre los elementos que componen la identidad profesional docente.



2.2 EL ROL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.

En los últimos años la formación docente ha sido un sujeto de preocupación a través del tiempo, particularmente respecto a la preparación universitaria que tienen los futuros profesores.

Para Szilagyí et al. (2011) los programas de FID, traen consigo gran responsabilidad, ya que son los encargados de la preparación de profesores, quienes se caracterizan por tener un conocimiento amplio, una sólida capacidad pedagógica y la disposición para guiar y sostener a los estudiantes, además de una comprensión del clima cultural y social de la educación.

Según Viallant (2010) dicha formación inicial es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo, teniendo a su vez un rol importante en el desarrollo de programas que puedan ayudar a preparar profesores para complejas situaciones y cambios.

Es posible que las políticas educativas en general y aquellas de formación de profesores en particular pudieran estar promoviendo competencias que no necesariamente son coincidentes con la identidad que construyen los profesores. La incertidumbre generada conlleva riesgos asociados a la eficiencia y efectividad de las propuestas de cambio, pero así también, a nivel del reconocimiento de la persona del profesor, su identidad y su labor. (Donnelly, 1977)

Oduardo et al. (2006) menciona que el proceso de fortalecer la identidad con la docencia es un trabajo constante por parte de estudiantes y profesores universitarios, por lo que esta experiencia debe monitorearse a lo largo del trayecto de formación inicial. Además, sugiere que es de vital importancia promover en los futuros educadores la recuperación de sus experiencias y evocaciones, por cuanto recordar les permite recuperar aspectos de su trayecto de vida escolar, conduciéndolos con mayor facilidad a apropiarse y hacerse conscientes de los retos e imperativos de la docencia. Asimismo, interpretar esas vivencias contribuye a movilizar estilos de aprendizaje particulares que potencian la capacidad de autoconocimiento.

De acuerdo con un estudio realizado por Ávalos (2003) los contenidos de los programas de formación docente en Chile pueden identificarse áreas de formación, en torno a las cuales se organiza el currículum. En primera instancia se puede hablar del área de formación general donde se consideran contenidos vinculados a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, fundamentos históricos y ética profesional. La segunda área es de especialidad, cuyos contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la educación media. Como tercera área se encuentra la profesional, donde se ubica el conocimiento de los educados, es decir, desarrollo psicológico y de aprendizaje, su diversidad, considerando también el conocimiento del proceso de enseñanza, donde se contempla la organización curricular, las estrategias de enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y mecanismos de investigación. Por último, es posible identificar el área práctica, que incluye actividades que contemplan el aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros vínculos con las escuelas y salas de clases, así como la inmersión continua y responsable en la enseñanza. A este respecto,

Ávalos (2003) señala que cada una de estas áreas está compuesta por actividades curriculares que pueden ser recursos, seminarios o talleres.

2.3 FACTORES QUE BENEFICIAN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

La formación de una identidad profesional sostenible y coherente por parte de los futuros educadores de educación física es un problema de actualidad en la Educación Superior (Lebedeva et., 2016)

Avanzar hacia una identidad profesional docente más completa e integral que la actual, es un desafío para las universidades, en donde la formación inicial de los futuros profesionales de educación física es fundamental para la construcción de la identidad profesional. Para Monereo (2014) el generar espacios de aprendizaje adecuado para la sociedad de la economía del conocimiento, deben estar en condiciones de abordar eficazmente los retos que plantea la sociedad actual contribuyendo a formar estudiantes y profesionales reflexivos, críticos, capaces de aprender de manera continua, de trabajar autónoma y colaborativamente y de afrontar los cambios con perseverancia y capacidad de adaptación.

Además, Monereo (2014), menciona que la innovación y consolidación de buenas prácticas, la manera en que el formador del profesorado practica su tarea es clave en la apropiación de las prácticas inherentes al modelo de docencia y aprendizaje que declara como deseable.

Alsina et al., (2019) identifican doce marcas de autorregulación que facilitan la construcción del conocimiento con relación al propio perfil profesional, a partir de la aplicación de una estrategia didáctica de base sociocultural. Concluyen que estos factores (experiencia previa, creencias sobre uno mismo, conocimientos didácticos, interacción con todos los contextos próximos y con uno mismo, etc.) son aspectos que deberían tratarse de forma explícita durante la formación inicial de los maestros.

Dentro de las experiencias, Pedraja et al. (2012) consideran que en la formación inicial del profesorado se debe considerar la práctica profesional como parte integral de su proceso formativo, procurando el trabajo eficiente la entrega de igualdad de oportunidades educativas al interior de los establecimientos educacionales donde se desempeñan.

Falcon et al. (2019) los procesos cognitivos no son los únicos que transforman el conocimiento implícito en perfil profesional. También algunos factores psicológicos, como la percepción de autoeficacia, el compromiso/motivación y el estado afectivo, condicionan el perfil docente (Steenekamp et al., 2018). Estas variables permiten tomar conciencia sobre las capacidades para educar, confianza como expertos en el conocimiento de la materia y capacidad para gestionar las actividades de aprendizaje en el aula cuando son positivas, pero resultan obstáculos en caso contrario (Frick et al., 2010).

Las escuelas son también un elemento relevante, ya que el mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos radica en los docentes, siendo crucial la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad al interior de la sala de clases (Brunner y Elacqua, 2003).

En este mismo sentido, Pillen et al. (2013) plantean que la identidad docente no es algo que se fija ni se impone, sino que se negocia a través de la experiencia y el sentido que se le da a esa experiencia. Lo anterior está referido a los procesos de práctica, y va más allá, aboga por el sentido de la práctica a través de los procesos reflexivos.

Beauchamp et al. (2010) afirman que la reflexión es un factor determinante en la formación de identidad, y, por tanto, debería ser un elemento central en los programas de formación de profesores. El contexto de la práctica, y la apuesta por el desarrollo del pensamiento reflexivo del futuro profesor, permite tener el contexto de los desplazamientos y cambios en la identidad de un profesor (Beauchamp, 2015). El entorno escolar, la naturaleza del contexto institucional o de los estudiantes, el impacto de los colegas y de los directivos escolares, influyen en la configuración de una identidad nueva.

La práctica debe estar en el centro de la formación de los docentes, lo cual conlleva a una cercana y minuciosa atención al trabajo del docente y al desarrollo de una enseñanza que permita a las personas realizar el trabajo eficazmente, con especial atención en fomentar equitativamente las oportunidades educativas por las cuales las escuelas son responsables (Loewenberg y Forzani, 2010).

Es importante considerar que el uso de la práctica docente tiene grandes ventajas, tales como la presentación de los estudiantes a situaciones donde deben aplicar los conocimientos de pedagogía y que al mismo tiempo le den la oportunidad para recibir consistentes inputs para el aseguramiento de la calidad del programa (Cope y Stephen, 2001).

3. CONCLUSION

La construcción de la identidad profesional docente es un proceso continuo que requiere una formación inicial de alta calidad. Durante esta formación, los futuros profesores adquieren conocimientos especializados, estrategias didácticas y experiencias prácticas que les permiten desarrollar una identidad profesional sólida y crear un entorno educativo favorable.

Además, factores como el conocimiento, las creencias, las emociones y las significaciones desempeñan un papel crucial en la configuración de la identidad profesional docente. El conocimiento del contenido, las estrategias pedagógicas y el contexto de enseñanza son fundamentales para una práctica docente eficaz. Las creencias y emociones de los docentes, moldeadas por sus experiencias de vida, influyen en su motivación y en la forma en que perciben y llevan a cabo su labor, mientras que las significaciones que atribuyen a su trabajo afectan su relación con el entorno educativo. Solo mediante la integración de estos elementos, los docentes pueden desarrollar una identidad profesional que les permita enfrentar los desafíos del sistema educativo moderno y contribuir eficazmente al aprendizaje, desarrollo integral y bienestar de sus estudiantes.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., & Páez-Herrera, J. (2020). Una Mirada Crítica Al Estilo De Enseñanza Tradicional De Mando Directo: Entre La Eficiencia Y La Calidad Educativa En Educación Física. *EmasF: Revista digital de educación física*, 64(64), 46-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7352782>
- Avalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. *IESALC*, 40, Santiago, Chile.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). LA PROFESION DOCENTE: TEMAS Y DISCUSIONES EN LA LITERATURA INTERNACIONAL. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Badia, A., Monereo, C., & Meneses, J. (2013). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup>
- Basurto, J., Hernández, E., & Rodríguez, E. (2016). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Perspectivas Docentes*, 0(51), 35-38. <https://doi.org/10.19136/pd.a0n51.193>
- Beijaard, D., N. Verloop & J. D. Vermunt (2000). Teachers' perceptions of professional identity: and exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16: 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Buitrago, R. E., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 8(4), 87-108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Cope, P., & Stephen, C. (2001). A role for practising teachers in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 913-924.

- Cortez Quevedo, Karina, Fuentes Quelin, Valeria, Villablanca Ortiz, Isabel, & Guzmán, Carolina. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- Day, C. A. (2004). *Passion for Teaching*. London and New York: RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203464342>
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8)
- Dávila Balcarce, G., Leal Soto, F., Comelin Fornés, A., Parra Calderón, M., Varela Gangas, P., & Leal Soto, F. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Revista de la Educación Superior*, XLII (2)(166), 35-53. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n166/v42n166a2.pdf>
- Donnelly, D. P. (1977). Digital Raingage Recorder. *Journal of Applied Meteorology*, 16(2), 205-207. [https://doi.org/10.1175/1520-0450\(1977\)016<0205:DRR>2.0.CO;27](https://doi.org/10.1175/1520-0450(1977)016<0205:DRR>2.0.CO;27)
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.504949>
- Falcón, C. y Arraiz, A. (2017). Construcción eficiente y sostenible de la carrera: el portafolio profesional como recurso de orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 8-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338253221001>
- Ferry G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Edición *Novedades Educativas*. Argentina.
- Fregoso, M. V. (2005). REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. 1 http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Vergara.pdf. 3(1).
- Frick, L., Carl, A., & Beets, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: Mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30(3), 421-437. <https://dx.doi.org/10.15700/saje.v30n3a1407>
- González, M., & Sánchez, A. (2017). La construcción de la identidad profesional del profesor de educación física durante la formación inicial. Una mirada desde los estudiantes en la carrera del profesorado de Educación Física en el año 2017 de la Universidad Nacional de Tucumán. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10102/ev.10102.pdf

- Gonzalo Romero Basurto, J., Rodríguez Hernández, E., & Elizabeth Romero Rodríguez, Y. (2013). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Perspectivas Docentes*, 51, 1-4. <https://doi.org/10.19136/pd.a0n51.193>
- Grossman, P. L. (1990). Teachers' knowledge and the making of curriculum decisions. *Journal of Curriculum Studies*, 22(6), 543-565.
- Lebedeva, E.V., Dina Ye, S., Konovalova, M.E. y Kutysin, A.O. (2016). Time management and professional identity of students of pedagogical universities. *International journal of environmental & science education*, 11(14), 6913-6924. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115785.pdf>
- López, I., González, P. y Velasco, P. J. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107-134. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/71>
- Loewenberg, D., & Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Macchiariola (2006). El Conocimiento de los profesores universitarios: de qué tipo de conocimiento estamos hablando. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. 1, 5. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo05.pdf>.
- Marrau, C. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 5(10), 53-68. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18401004.pdf>
- Marcelo C & Vaillant D. (2009). Desarrollo profesional docente ¿Como se aprende a enseñar?. España: NARCEA.
- Monereo, C. (2014). Enseñando a Enseñar En La Universidad: La Formación Del Profesorado Basada En Incidentes Críticos. *December*, 15-44. <https://doi.org/10.13140/2.1.1157.5369>
- Montes, D. A., & Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: Claves formativas de universidades españolas. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 18(3), 53-61.
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 8 (4). pp. 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu>
- Oliver Vera, M. del C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado: aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12, 63-75. <http://www.aufop.com>
- Oduardo, G., Savón, B., Catalina, R., & Cobas, G. (2006). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88302315>.

- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, 36(3)*, 240-260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación universitaria, 5(4)*, 15-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Quintana, Z. B. S., Corzo, M. A. C., & de Rojas, M. E. R. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere, 12(42)*, 551-561. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>
- Rossi, M. J. (2009). Profesión docente. Profesión cuestionada. *Revista Educarnos. ANEP. Año 2, No. 6. Montevideo, Uruguay.* https://www.praxis.edusanluis.com.ar/2010/03/profesion-docente-profesion-cuestionada.html#google_vignette
- Santiago, L., Rincón, L. Martínez, Y. y Balderas, E. (2013). *Métodos de investigación I. Investigación Documental, guía práctica.* México: Universidad Autónoma de Veracruz. Recuperado de: https://www.academia.edu/3752017/Investigaci%C3%B3n_documentalGu%C3%A1_da_pr%C3%A1ctica?auto=download
- Sayago Q, Z., Chacón Corzo, M., & Rojas de Rojas, M. (2008). Building the professional teaching identity in university students. *Educere, 12(42)*, 551-561. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art16.pdf>
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 26(3)*, 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- Steenekamp, K., Van der Merwe, M., & Mehmedova, A. S. (2018). Enabling the development of student teacher professional identity through vicarious learning during an educational excursion. *South African Journal of Education, 38(1)*. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1407>
- Silva, C., Quintana, R., Jiménez, O., & Rivera, C. (2005). *Nivel de estrés de docentes de enseñanza básica Chillan-Chile.* Tesis, Escuela de Enfermería, Universidad Bio-Bío. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v27n2/art3.pdf>
- Szilagyi, J. y Szecsi, T., Transforming teacher education in Hungary. *Competencies for elementary teachers, Annual Theme, 327-331*, (2011).Torra, I., Màrquez, M. D., Pagès, T., Solà, P., García, R., Molina, F., González, A., & Sangrà, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria, 11(1)*, 285-309. Recuperado de <http://www.red-u.net/>.Van den Berg, R. (1999). The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: A concerns-based approach. *American Educational Research Journal, 36 (4): 879-906.*

- Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Viallant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(229), 543-561. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n229/v91n229a06.pdf>
- Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14. <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/73>
- Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher identity": emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2003.00107.x>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: a poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>

Fecha de recepción: 7/6/2024
Fecha de aceptación: 19/6/2024



Revista Digital de Educación Física

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

**TRABAJO COLABORATIVO E INTERDISCIPLINARIO ENTRE
ASIGNATURAS DE CHILE TOMANDO COMO REFERENCIA LOS
JUEGOS OLIMPICOS Y EL MUNDIAL DE FÚTBOL**

Luis Alfredo Añazco Martínez

lanazco@unap.cl

Felipe Patiño Saldaña

Director de Docencia, Facultad Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat, Chile

fpatino@unap.cl

Marina Parada Galleguillos

Directora, Carrera de Educación Física, Universidad Arturo Prat, Chile

marinpar@unap.cl

Ingerman Donoso Lucic*

idonoso@unap.cl

Oscar Alfaro Moraga *

osalfaro@unap.cl

*Docentes, Carrera de Educación Física, Universidad Arturo Prat, Chile

RESUMEN

La educación escolar en Chile por medio de las políticas educativas plantea el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre docentes a través de temas que atiendan a la actualidad. En este sentido los Juegos Olímpicos y el Mundial de Fútbol son temas que generan interés en los estudiantes y comunidad educativa. Por lo tanto, el objetivo de la investigación es representar los aportes de estos temas a través del trabajo interdisciplinario entre las distintas materias de acuerdo a los objetivos de aprendizaje de los planes y programa de estudio. De esta forma se aprecia que existe bastante vinculación entre los temas tratados y la relación de los contenidos de cada asignatura, siendo la materia de Educación Física y Salud el área que posee mayor aproximación al tema. Se espera que existan mayores resultados sobre estas experiencias.

PALABRAS CLAVE: Deportes; programa estudio; escuela; trabajo colaborativo; trabajo interdisciplinario, docentes

COLLABORATIVE AND INTERDISCIPLINARY WORK BETWEEN SUBJECTS IN CHILE TAKING THE OLYMPIC GAMES AND THE WORLD CUP AS A REFERENCE

ABSTRACT

School education in Chile through educational policies proposes collaborative and interdisciplinary work between teachers through topics that address current events. In this sense, the Olympic Games and the World Cup are topics that generate interest in students and the educational community. Therefore, the objective of the research is to represent the contributions of these topics through interdisciplinary work between the different subjects according to the learning objectives of the plans and study program. In this way, it can be seen that there is quite a connection between the topics covered and the relationship between the contents of each subject, with the subject of Physical Education and Health being the area that has the greatest approximation to the topic. It is expected that there will be greater results from these experiences.

KEYWORD

Sports, study program, school, collaborative work, interdisciplinary work, teachers

1. INTRODUCCIÓN.

En Chile el sistema educativo es responsabilidad del Ministerio de Educación (en adelante Mineduc) quien entrega los lineamientos acerca de los planes y programas de estudio para implementar en los establecimientos educativos en todos los cursos de Primero básico a Cuarto año de enseñanza media (Mineduc, 2002). En relación a esto, el trabajo en la escuela requiere del apoyo de todos los docentes para el logro de los objetivos educativos por medio del trabajo colaborativo e interdisciplinario que se puede realizar entre las materias (Herrera et al., 2016). De esta forma, los estudiantes pueden integrar el conocimiento y las formas de pensar a través de las variadas disciplinas con acceso a crear productos, resolver problemas y ofrecer respuestas a múltiples problemáticas acordes a las habilidades del siglo XXI (Boix Mansilla et al., 2003; Muñoz, 2021).

En este sentido, las competencias docentes requieren de dimensiones del aprendizaje colaborativo que permitan la promoción del desarrollo profesional y el aprendizaje de todos los estudiantes (Peña Ruz, 2023). Por otra parte, el desarrollo de las competencias docentes es un factor determinante para el aprendizaje del alumnado en la sociedad actual y las habilidades del siglo XXI (Equité, 2022; Soler-Morejon y Borjas-Borjas, 2019).

Por lo tanto, actualmente la educación basada en competencias tiene una incidencia directa en los ámbitos complejos de la enseñanza como es la organización escolar, el desarrollo curricular, las metodologías de enseñanza, la evaluación y por sobre todo la implicancia del profesorado para que se pueda llevar a la práctica (Zapatero, 2018). Es así como se pueden abordar temas que sean de interés hacia los estudiantes y que permitan la indagación y motivación hacia el aprendizaje, contribuyendo de esta forma a las solicitudes que piden como sugerencias desde las políticas educativas del país (Mineduc, 2020).

Ante esta situación y el contexto de los fenómenos de impacto social, deportivo y cultural, existen cada cuatro años el desarrollo de los Juegos Olímpicos como también la Copa Mundial de Fútbol, en ambos eventos se convocan la participación de todos los países de los continentes, siendo un evento masivo y considerados de los más importantes de la humanidad a nivel deportivo (Alegre, 2019). Es así como actualmente a pesar del periodo de tiempo transcurrido desde los primeros juegos olímpicos, se podría considerar el tema como un conocimiento ya adquirido en todas las personas, pero todavía existe un desconocimiento sobre el sentido social, cultural y educativo que tiene el desarrollo de los Juegos Olímpicos (Calabuig Marti et al., 2017). En caso contrario sobre la temática del Fútbol existe mayor información debido a la difusión que entrega este deporte en los distintos medios de comunicación (Karbaum Padilla et al., 2024).

De acuerdo a lo planteado una de las asignaturas que tiene un mayor acercamiento al tema, corresponde a la asignatura de Educación Física y Salud, cuyos contenidos se encuentran directamente relacionados a la formación en los deportes, actividad física y la aplicación de los contenidos teóricos prácticos (Mineduc, 2012). No obstante, las aportaciones que se pueden implicar desde las demás asignaturas conllevan desde la historia de los Mundiales de Fútbol y Juegos Olímpicos, la importancia de la alimentación, la música en los Mundiales de Fútbol y Juegos Olímpicos, la elaboración de objetos, el cálculo y medición de las distancias, la normas y sanciones, el arte en el Mundial y las olimpiadas, como

todos aquellos elementos que pueden entregar información para tratar el tema de los Mundiales de Fútbol y los Juegos Olímpicos de acuerdo a los planes y programas de estudio en Chile (Mineduc, 2012a)

Por lo tanto, en el presente estudio tiene como finalidad representar los aportes en la enseñanza aprendizaje en los contenidos de las asignaturas de los planes y programas de estudio de Chile bajo la modalidad de trabajo colaborativo interdisciplinar orientado al tema de los eventos deportivos masivos de los Juegos Olímpicos y el Mundial de Fútbol.

2. DESARROLLO

2.1 TRABAJO COLABORATIVO E INTERDISCIPLINAR

La actuación docente requiere del uso de modelos que permitan un aprendizaje significativo y como un reto para el aprendizaje de todo el estudiantado (Hurtado et al., 2020). Sobre esto, Martínez et al. (2015) plantean que el interés docente en la enseñanza básica se encuentra orientado hacia los contenidos de las habilidades y el desarrollo de los juegos. Respecto a ello, el trabajo colaborativo en la escuela tanto entre los docentes como los estudiantes permitirán avanzar en los aprendizajes significativos de acuerdo a los desafíos de la sociedad frente a los nuevos temas (Hewstone García, 2023).

Es así como este aprendizaje significativo es necesario que se pueda trabajar de forma colaborativa entre las distintas asignaturas y docentes que desarrollan las clases (Carrete-Marín, 2023). En relación a esto, en la escuela, los profesores utilizan diversos recursos para la enseñanza-aprendizaje del alumnado, lo que permite el uso de distintos temas transversales hacia el alumnado promoviendo de esta forma el trabajo interdisciplinario entre las asignaturas (Saldarriaga-Cantos et al., 2023).

En este sentido, el trabajo interdisciplinar permite observar las practicas pedagógicas que se desarrollan en la escuela desde el trabajo en conjunto en las asignaturas (Weiss et al., 2019). Es así como se pueden generar diversas instancias de aprendizaje que permitan trabajar contenidos, estrategias y didácticas que permitan comprender un tema de estudio en común (Álvarez-Oquendo y Chamorro-Benavides, 2017). De esta forma, la innovación educativa presenta aspectos relacionados a la vinculación del alumnado, apostando al aprendizaje experiencial, autónomo y cooperativo por medio de metodologías activas (León-Díaz et al., 2023).

2.2 APORTACIONES DESDE LAS ASIGNATURAS A LOS MEGA EVENTOS DEPORTIVOS DE LOS JUEGOS OLÍMPICOS Y MUNDIAL DE FÚTBOL

- 2.2.1 educación física

Desde la asignatura de Educación Física y Salud se pueden implementar la mayor cantidad de contenidos prácticos producto de la incidencia directa del tema y los aportes que entrega en relación al deporte y los valores transversales vinculados hacia la Educación (Añazco-Martínez, 2022). En torno a esto, los planes y programas de estudio permiten evidenciar el conjunto de contenidos que se desprenden de la

asignatura y que son referentes para trabajar ambos temas según los objetivos de aprendizaje (Mineduc, 2012b). Es así como la asignatura de Educación Física y Salud aporta es una de las materias protagonistas para el abordaje del tema, desde la perspectiva multidisciplinaria y como materia guía para trabajar un proyecto colaborativo de forma interdisciplinaria (León-Díaz, 2018).

- **Historia**

Mientras tanto, en la asignatura de Historia se puede tratar el tema de los Juegos Olímpicos y el Mundial de Fútbol como un área de interés hacia la exploración y la conexión con experiencias socio-culturales (Machado Tiberio y Vargas, 2011). Es así como uno de los temas que se pueden trabajar de acuerdo a los planes y programas de estudio corresponde a los orígenes de los Juegos Olímpicos por medio del conocimiento de la civilización griega y su legado cultural en la sociedad frente al tema (Mineduc, 2012c). Desde otra perspectiva se puede conocer la historia de los Juegos Olímpicos y del Mundial de Fútbol a través de las distintas épocas como también la participación de la mujer en las competencias deportivas, entre otras temáticas transversales por medio de la asignatura de Historia (Collado-Martínez, 2021).

- **Lenguaje y comunicación**

Desde la asignatura de Lenguaje y Comunicación se puede abordar todos los asuntos relacionadas a los medios de difusión de los Juegos Olímpicos y el Mundial de Fútbol, tales como textos informativos sobre el tema, escritura relacionada a los Juegos Olímpicos y el Mundial de Fútbol, cuentos, poesía, argumentación, artículos, periódicos, afiches, entre otros recursos que se pueden implementar en la asignatura para tratar el tema (Mineduc, 2012d). También los contenidos teóricos de la asignatura se pueden abordar por medio de temas basados en información de revistas deportivas y libros, entre otros recursos vinculados a los Juegos Olímpicos, el Mundial de Fútbol y su relación a la prensa deportiva (Guimarães-Botelho, 2014).

- **Matemática**

En relación a la asignatura de Matemática se pueden usar los distintos registros de las mediciones en las competencias que se producen en los Juegos Olímpicos como en el Mundial de Fútbol, resolviendo problemas acerca de los puntajes, tablas de clasificación y el registro de anotaciones en los equipos (Mineduc, 2012e). Por otra parte, las aportaciones desde la asignatura pueden abarcar desde los porcentajes de participantes por cada país, la cantidad de deportes que se desarrollan y en general los resultados que se pueden obtener de las distintas disciplinas deportivas como recurso para trabajar gráficos y cálculos, entre otros temas (Sorando, 2012).

- **Ciencias naturales**

Desde la perspectiva de la asignatura de Ciencias Naturales se puede abordar los temas relacionados a los Juegos Olímpicos y el Mundial de Fútbol por medio de la alimentación saludable y actividad física corresponden a temas de unidad en los planes y programas de estudio. Por otra parte, se puede relacionar al funcionamiento del cuerpo humano en deportistas en comparación a grupos de

personas inactivas físicamente, entre otras actividades (Mineduc, 2012f). Por otra parte, se podrían conocer cómo funcionan y realizan las trayectorias de las pruebas deportivas, analizando el desplazamiento, distancia y dirección entre otras variables que se pueden abordar desde el deporte (Gómez Echeverry, 2018)

- **Inglés**

Respecto a la asignatura de Inglés ofrecen diversos contenidos sobre los deportes y su implicancia en la sociedad, lo que permite comprender el sentido de la importancia del deporte y desarrollarlo con un enfoque dirigido a los Juegos Olímpicos (Gonzalez et al., 2021). También dentro del programa de estudios se encuentra vocabulario relacionado a los deportes, lo que se puede vincular directamente los contenidos asociados a los Juegos Olímpicos, considerando también que es un evento internacional (Mineduc, 2012g).

- **Tecnología**

Desde la asignatura de Tecnología se pueden abordar las distintas tecnologías que se utilizan para el desarrollo de los deportes y como estos elementos inciden en las distintas competencias donde se puede generar trabajos de investigación sobre el tema (Mineduc, 2012h). Por su parte desde la asignatura se puede generar trabajo acerca de los distintos softwares y programas que se utilizan en las distintas competencias deportivas de los Juegos Olímpicos como en el Mundial de Fútbol en los medios de comunicación y el uso de la inteligencia artificial (Rojas-Torrijos, 2019).

- **Artes visuales**

En torno a la asignatura de Artes se puede expresar por medio de distintas modalidades ya sea por medio del uso de la fotografía, el diseño de las mascotas de los Juegos Olímpicos como la representación de las banderas de los distintos países por medio de dibujos, pinturas, diseños entre otras actividades relacionadas al tema (Mineduc, 2012i). Por otra parte, también esta es una instancia para fomentar la creatividad por medio de concursos artísticos sobre el tema de los Juegos Olímpicos y el Mundial de Fútbol (Pérez-Aragón y Gallardo-Pérez, 2017).

- **Música**

Desde la asignatura de música se puede apreciar, la historia de la música en los juegos Olímpicos, desde los himnos de cada país, la música del país anfitrión como también los bailes folclóricos de cada país participante de los Juegos Olímpicos y en el Mundial de Fútbol (Mineduc, 2012j). Por otra parte, en esta asignatura se puede visualizar y escuchar la música y representación coreográfica sobre la puesta en escena en el acto de inauguración como en el acto de clausura de los Juegos Olímpicos y asimismo en el Mundial de Fútbol (Vicente-Domínguez y Sierra Sánchez, 2022).

- **Orientación**

Desde la asignatura de orientación se pueden vincular las distintas normas y reglas de los Juegos Olímpicos como instancia que permita identificar cuáles son los distintos reglamentos de los deportes y competencias que se realizan en los distintos

deportes. Es así como desde la asignatura de orientación también se puede vincular los distintos valores deportivos que ofrecen los Juegos Olímpicos y el Mundial de Fútbol fomentando la paz entre las naciones participantes y el juego limpio (Silgado Bernal, 2021; Mineduc, 2012k). En este sentido, esta es una instancia para fomentar los valores de la paz, equidad y la abolición del racismo por medio del deporte como una instancia de unidad y participación entre los países (Cueva Fernández, 2015).

2.3 EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS USANDO EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA

En la sociedad actual las competencias permiten ayudar a los alumnos en la resolución de problemas que requieren de una exigente adaptación, respondiendo a las necesidades relacionadas a la adquisición, actualización y aplicación de saberes determinado por sus experiencias educativas (López-Pintor, 2009; Zapatero et al., 2018). Es así como las competencias cada vez tienen una mayor aproximación a la educación escolar por medio de las distintas asignaturas por lo que se requiere que los centros educativos construyan aprendizajes orientados a la transferencia en el ámbito real (Hortigüela et al., 2016).

En este sentido, desde la mirada de la implementación de las competencias en los establecimientos y el curriculum debe existir una ejecución práctica de los aprendizajes adquiridos que incluya la integración de todas las asignaturas para el logro efectivo de las competencias (Busca, 2016). A su vez se requiere el uso de metodologías de aprendizaje de tipo colaborativo que permitan el uso de diversas estrategias para el otorgamiento de un rol fundamental en el alumnado como actores activos del proceso de aprendizaje (Fernández-Terol y Domingo, 2021; García-Valcárcel y Basilotta-Gómez, 2015).

Es así como se requiere el uso de metodologías efectivas a fin de trabajar temas sobre situaciones que permitan abordar el desarrollo de problemas de la vida real, por medio del uso de tareas, procedimientos y técnicas que logren incentivar al estudiante al desarrollo del pensamiento autónomo y generar la motivación hacia el aprendizaje, siendo una de las opciones el Aprendizaje Basado en Proyectos (García Valcárcel y Basilotta Gómez, 2014).

Por lo tanto, el Aprendizaje Basado en Proyectos permite el desarrollo de actividades compartidas entre participantes que permitan el descubrimiento de su propio aprendizaje y la capacidad de tomar decisiones sobre los contenidos y su evaluación (García-Valcárcel y Basilotta, 2017). De esta forma, abordar el ABP bajo el modelo del sistema educativo chileno necesita de la revisión de los planes y programas de estudio y seleccionar los Objetivos de Aprendizajes que permitan el trabajo interdisciplinario en las distintas asignaturas (MINEDUC, 2019).

Ante ello para el desarrollo de este tipo de proyectos de aula, es necesario generar una evaluación que pueda generar el trabajo integral y formativo de los estudiantes, permitiendo facilitar la mejorar en los procesos de enseñanza aprendizaje, en donde el estudiante pueda aprender mejor y el profesor perfeccionar su práctica (Gallardo-Fuentes et al., 2022; Gil-Espinoza, 2021; López-Pastor et al., 2006)

Por otra parte, los factores que influyen en la generación de propuestas para abordar temas de trabajo basados en metodologías activas tiene relación a la evaluación como un medio para poder generar instancias de reflexión entre las asignaturas, docentes y estudiantes (Batoldano-Enriquez, 2016). Respecto a esto en Chile a partir del año 2019, las políticas educativas en Chile entregaron las directrices para incorporar los procesos evaluativos por medio del Decreto 67 (Mineduc, 2018).

Es así como la evaluación formativa es definida por López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) como: "Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.... Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)" (p.37). Por su parte, Black y William (2009) mencionan que esta evaluación ayuda a proporcionar información por medio de la retroalimentación, logrando realizar ajustes y revisiones entre profesor y estudiante.

3. CONCLUSIONES

El trabajo en la escuela implica bajo el sistema educativo chileno permite el desarrollo de competencias transversales que permitan abordar soluciones a problemáticas de la actualidad y para ello se requiere que los docentes puedan trabajar de forma colaborativa. Frente a esta situación se requiere el apoyo de las distintas asignaturas para poder tratar los temas en función de las aportaciones que cada disciplina escolar puede entregar a un tema en particular, naciendo de la base que existen asignaturas más cercanas a un tema, producto de sus características y aproximaciones específicas al contenido.

Respecto al tema de los Juegos Olímpicos y el Mundial de Fútbol, estos son eventos deportivos que transcurren cada cuatro años, siendo uno de los espectáculos deportivos-culturales más importantes del mundo, integrando la participación de todos los deportes olímpicos y la convocatoria de los deportistas de todos los países que han logrado clasificar representando cada uno de ellos a su continente. Es así como la escuela es una instancia que permita la conversación sobre temas de la actualidad siendo uno de ellos el tema de los Juegos Olímpicos.

En relación a esto el uso de las metodologías activas que permitan trabajar contenidos interdisciplinarios corresponde al Aprendizaje Basado en Proyectos, cuya función permite el abordaje del tema a partir de una asignatura eje como guía para trabajar los contenidos. En este sentido la asignatura de Educación Física cumple el rol de ser la disciplina eje y las demás asignaturas pueden realizar distintas aportaciones que se pueden vincular a los distintos objetivos de aprendizaje que los planes y programas educativos de Chile permiten desarrollarlos.

Sobre lo anterior, el desarrollo de proyectos educativos que permitan el tratamiento de temáticas relacionadas a los asuntos de la actualidad permitirá en el profesorado obtener una mayor implicancia e interés hacia la investigación sobre un tema donde tanto los estudiantes y familia pueden aportar conocimiento. Por lo tanto, el desarrollo de experiencias de actividades sobre este tipo en distintos establecimientos, permitirá obtener mayores resultados sobre su efectividad en el aula.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alegre, N. (2019). Los mega eventos deportivos como instrumento (bio) político y espacio de excepcionalidad: Un caso de estudio comparado entre la Copa Mundial de Fútbol Brasil 2014 y los Juegos Olímpicos de la Juventud Buenos Aires 2018. *Lúdicamente*, 8(16).
- Álvarez-Oquendo R., y Chamorro-Benavides, D. (2017). Estrategias didácticas para la incorporación del diseño universal para el aprendizaje en la escuela rural. *Panorama*, 11(21), 68-81.
- Añazco-Martínez, L. (2022). La clase de Educación Física en el contexto escolar chileno: significados desde la percepción de alumnado del sur de Chile. *Revista INTEREDU*, 2(7), 52-83. <https://doi.org/10.32735/S2735-652320220007123>
- Baltodano-Enríquez, M.(2016). Promoción del trabajo colaborativo mediante la integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar. *Innovaciones educativas*, 18(25), 65-75.
- Black, Paul y D. William (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, (1): 5-31.
- Boix Mansilla, V., Miller, W. y Gardner, H. (2003). Visiones disciplinarias y trabajo interdisciplinario. *Pensamiento Educativo*, 32(1), 11-48.
- Buscá, F., Lleixá, T., Coral, J., y Gallardo, S. (2016). La programación por competencias en educación física: retos y problemas para su implantación en la escuela. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(3), 292-317.
- Calabuig Martí, V., Gómez-Mármol, A., y Bazaco Belmonte, M. (2017). Olimpismo en la educación física de educación secundaria: perspectiva docente. *Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte*, (12), 74-86.
- Carrete-Marín, N. (2023). Situaciones motrices y aprendizajes interdisciplinares en la escuela rural. In *La esfera universitaria hoy: retos, proyectos de investigación y transferencia de conocimiento* (59-73). Dykinson.
- Collado Martínez, M., Robles Tascón, J. y Álvarez del Palacio, E. (2021) Olympic Women in the International Descent of the Sella: Evolution of Participation. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 21 (81) pp. 99-116 DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.81.007>
- Cueva Fernández, R. C. (2015). Deporte, lenguaje y violencia: el ejemplo de las competiciones futbolísticas. *FairPlay, Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, 3 (1), 1-25.
- Equité Jolón, V. (2022). Incidencia de las competencias docentes en la formación didáctica de los estudiantes. *Revista Docencia Universitaria*, 3(2), 46-56. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v3i2.5>

- Fernández-Terol, L., y Domingo, J. (2021). Percepción Docente sobre la Transición del Aula Tradicional al Aprendizaje por Proyectos para Involucrar al Estudiante. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.011>
- Gallardo-Fuentes, F. J., y Thuillier, B. C. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 258-263.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2015). Evaluación de una experiencia de aprendizaje colaborativo con TIC desarrollada en un centro de Educación Primaria. *Edutec: revista electrónica de tecnología educativa*.
- García-Valcárcel, A., y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Gil-Espinosa, F. J. (2021). Flipped learning: propuesta de aprendizaje basado en proyectos y evaluación mediante rúbricas en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(279), 20-36. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i279.3006>
- Gómez Echeverry, L., Jaramillo Henao, Ruiz Molina, M., Velázquez Restrepo, S., Páramo Velázquez, C. Silva Bolívar, G. (2018). Human motion capture and analysis systems: a systematic review, *Prospectiva*, 16 (2), 24-34, 2018.
- González, H., Salazar, P. y Villota, J. (2021). El aprendizaje de inglés como lengua extranjera a través de las prácticas deportivas. *Revista Boletín Redipe*, 10 (4), 347-375. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1276>
- Guevara Pezoa, F. (2023). Educación técnico-profesional: En rumbo a transformarse en actor clave para el ecosistema de innovación chileno. *Rumbos TS*, 18(29), 31-46.
- Guimarães Botelho, R. (2014). Los enfoques de la literatura infantil relacionada con la Educación Física y el Deporte: un análisis comparativo entre Brasil y España. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 68-72.
- Hewstone García, C (2023). Enseñanza y aprendizaje desde proyectos basados en la progresión curricular: una propuesta para la escuela inclusiva. *Escritos*, 31(66), 81-105.
- Herrera García, R., Rodríguez Ortiz, M., Ochoa Domínguez, E. L., y Grave de Peralta Ruiz, M. A. (2016). Una concepción pedagógica para el trabajo metodológico

- interdisciplinario en los niveles organizativos funcionales. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 7(2), 67-84.
- Hortigüela, D., Pérez, A., y Abella, V. (2016). ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48. doi:10.17583/qre.2016.1348
- Karbaum Padilla, G., Barredo Ibáñez, D., Rejano Peña, C. y Chura Pilco, C. (2024). Transformaciones de los géneros deportivos audiovisuales durante el Covid-19: una entrevista con periodistas y realizadores iberoamericanos. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 17(2), 1.
- León, Ó., Martínez, L., y Santos, M. (2023). Metodologías activas en la Educación Física. Una mirada desde la realidad práctica. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 48, 647-656. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96661>
- Leon---Diaz,O., Martinez-Munoz,L.F. y Santos-Pastos, M.L. (2018). Analisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educacion Fisica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 27-42.
- Lopez Pintor,R. (2009). Competencias básicas y Educación Física: Selección de aprendizajes. *EmásF: revista digital de educación física*, (1), 31-45.
- López-Pastor V., y Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V., Aguado, M., García, J., Pastor, E., Pinela, M., Badiola, J., Barba, J., Aguilar, R., González, M., Heras, C., Martín, M., Manrique, J., Subtil, M., y Marugan, M. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos*, (10), 31-41. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- Machado Tiberio, J. y Vargas, A. (2011). Historia de la humanidad y el deporte: Un análisis desde una perspectiva político-social. *Journal of Movement and Health (JMh)*, 12(2), 43-47.
- MINEDUC (2002). *Curriculum: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago de Chile:MINEDUC
- MINEDUC (2012a). *Bases Curriculares de los Planes y Programa de estudio de Educación Básica*. Santiago de Chile.MINEDUC
- MINEDUC (2012b). *Programa de estudio Educación Física y Salud*. Santiago de Chile .MINEDUC.<https://www.curriculumnacional.cl/portal/EducacionGeneral/Educacin-fisica-y-salud/>
- MINEDUC (2012c). *Programa de estudio Historia*. Santiago de Chile .MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Historia->

geografia-y-ciencias-sociales/

- MINEDUC (2012d). *Programa de estudio Lenguaje y Comunicación*. Santiago de Chile. MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicación-Lengua-y-literatura/>
- MINEDUC (2012e). *Programa de estudio Matemáticas*. Santiago de Chile .MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Matematica/>
- MINEDUC (2012f). *Programa de estudio Ciencias Naturales*. Santiago de Chile. MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Ciencias-naturales/>
- MINEDUC (2012g). *Programa de estudio Inglés*. Santiago de Chile .MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Ingles/>
- MINEDUC (2012h). *Programa de estudio Tecnología*. Santiago de Chile .MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Tecnologia/>
- MINEDUC (2012i). *Programa de estudio Artes Visuales*. Santiago de Chile .MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Artes-visuales/>
- MINEDUC (2012j). *Programa de estudio Música*. Santiago de Chile .MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Musica/>
- MINEDUC (2012k). *Programa de estudio Orientación*. Santiago de Chile .MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Orientacion/>
- MINEDUC (2018). Decreto 67 Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 DE 2001
- MINEDUC (2019). *Unidad Curriculum y Evaluación. Metodología de aprendizaje basado en proyectos*. Santiago de Chile .MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14276>
- Muñoz, I. (2021). Nuevos modelos de docencia, desde la declaración de Bolonia a la era de la COVID. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 79(154), 225-253. <https://doi.org/10.14422/mis.v79.i154.y2021.007>
- Ortega, V., y Gil, C. (2020). La evaluación formativa como elemento para visibilizar el desarrollo de competencias en ciencia y tecnología y pensamiento crítico. *Publicaciones*, 50 (1), 275–291. Doi:10.30827/publicaciones.v50i1.15977
- Ortiz, M. M., y Torres, J. (2009). El currículo de Educación Física en la Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27, 97-130. <https://revistas.um.es/educativo/article/view/71111/68651>
- Peña Ruz, M. (2023). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>
- Pérez-Aragón, P., y Gallardo-Pérez, J. (2017). Coubertin y los concursos artísticos en los Juegos Olímpicos modernos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias*

de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, 17(68), 633-649.

Rojas Torrijos, J. (2019): La automatización en las coberturas deportivas. Estudio de caso del bot creado por The Washington Post durante los JJ.OO. de Río 2016 y Pyeongchang 2018. *Revista Latina de Comunicación Social, 74*, 1729-1747. DOI: 10.4185/RLCS-2019-1407

Saldarriaga-Cantos, R., Carvajal-Rivadeneira, A, y Briones-Palacios, Y., (2023). Desarrollo del pensamiento crítico en la ejecución de proyectos interdisciplinarios basados en tecnologías de la información y comunicación. *Digital Publisher CEIT, 9(1), 734-745*, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1.2209>

Silgado Bernal, G. (2021). *Juego limpio y formación en valores: el caso del fútbol*. Editorial Universidad del Rosario.

Soler-Morejón, C., y Borjas-Borjas, F. (2019). Percepción efectiva de profesores sobre la educación a distancia como modalidad en posgrado. *Edumecentro, 11(3)*, 91-103.

Sorando, J. (2012). Matemáticas y deportes. Sugerencias para el aula. Números. *Revista de Didáctica de las Matemáticas, 80*, 197-220.

Vicente-Domínguez, A. y Sierra Sánchez, J. (2022). Comunicación deportiva y redes sociales: La transmisión de los Juegos Olímpicos en el Twitch de Rteve. es. *VISUAL Review, 9(1)*, 17-28

Weiss, E., Block Sevilla, D., Civera, A., Dávalos, A., y Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista mexicana de investigación educativa, 24(81)*, 349-374.

Zapatero, J. González, M. y Campos, A. (2018). El modelo competencial en Educación Física: contribución, evaluación y vinculación con sus contenidos. *Cultura, Ciencia y Deporte, 13(37)*, 17-30 DOI: 10.12800/ccd.v13i37.1035

Fecha de recepción: 14/6/2024

Fecha de aceptación: 29/6/2024

EmásF