

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

95 (34.1) ABRIL 2020

EDUCACIÓN FÍSICA, INVESTIGACIÓN Y ESCUELA

COORDINADORA: SILVIA ARRIBAS GALARRAGA



ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 95 (34.1)

Zaragoza (España), abril 2020

***La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.***

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

Editor

Cosme Jesús Gómez Carrasco
Universidad de Murcia. Facultad de Educación (cjgomez@um.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPOSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2018 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

JAVIER JÉRONIMO MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

ANTONIO GARCIA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Editor del Consejo de Redacción

COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

Editora Adjunta

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid)

Secretario

TOMÁS IZQUIERDO RUS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

Pre-revisión y revisión de normas APA

VICTOR ARIAS GONZÁLEZ (Universidad de Salamanca)

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia)

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARÍA DEL MAR LORENZO MODELO (Universidad de Santiago de Compostela)

Relaciones internacionales

ROBERT E. STAKE (University of Illinois. Estados Unidos).

CAMERON MCCARTHY (University of Illinois. Estados Unidos).

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloja Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

Maquetación y revisión de estilo

CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Soporte informático

TOMÁS IZQUIERDO RUS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Base de datos

ALEX IBÁÑEZ ETXEBARRÍA (Universidad del País Vasco).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de L'educació).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).
JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Historia).
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).
JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).
NITA FREIRE (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).
DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile).
PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).
STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).
ROBERT STAKÉ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIÓ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIÓ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
 GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
 JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).
 MARTÍN MUELAS HERRAÍZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).
 CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
 JESÚS NIETO DÍEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).
 ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
 JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
 MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
 ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
 TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
 SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
 FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).
 CARMÉ TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
 MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
 MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
 LUIS J. VENTURA DE PINHÓ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
 MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado).
 NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

JAVIER CERMEÑO APARICÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
 MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
 CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
 MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
 SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).
 Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
 Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).
 Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
 Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
 Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
 Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
 Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
 Facultad de Educación (Universidad de Murcia).
 Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).
 Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).
 Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el «Emerging Sources Citation Index (ESCI)», la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre 2016.

Su índice más detallado de impacto está disponible en
 <<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>>.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinador
SILVIA ARRIBAS GALARRAGA

Número 95 (34.1)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Educación Física, Investigación y Escuela

Análisis de las expectativas de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física escolar <i>Javier Cachón Zagalaz, María Sánchez Zafra, Déborah Sanabrias</i> <i>Moreno, M^a Luisa Zagalaz Sánchez</i>	11
Cómo como - cómo soy - cómo me veo. Un estudio con niños y niñas que juegan al fútbol <i>Adriano Fernández Vallines, Carmen González González de Mesa</i>	29
Formación del profesorado en educación física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad <i>Teresa Lleixà Arribas, Merche Ríos Hernández</i>	49
El modelo de enseñanza personalizada (MEP) como promotor de hábitos saludables <i>Silvia Arribas-Galarraga, Izaskun Luis-De Cos</i>	69
Enfoque temático de enseñanza de habilidades: Importancia de la competencia percibida <i>Gurutze Luis-de Cos, Saioa Urrutia-Gutierrez, Izaskun Luis-De Cos</i>	85
Condición física en jóvenes y su relación con la actividad física escolar y extraescolar <i>Fátima Chacón Borrego, Juan Antonio Corral Pernía, Carolina Castañeda Vázquez</i>	99

Monitoreo del ambiente de salud en las escuelas primarias de Ucrania <i>Daniil Shmatkov, Mariia Astakhova, Vadim Lunyachek</i>	115
Propuesta metodológica de iniciación al esquí alpino escolar mediante esquís cortos <i>Javier Conde Pipó, Blanca Román Alconchel, Mario Fernández Aguilera, Félix Zurita Ortega</i>	133
Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de los alumnos de Educación Primaria <i>Onofre R. Contreras Jordán, María Pilar León, Álvaro Infantes-Paniagua, Alejandro Prieto-Ayuso.....</i>	145
Análisis inicial de la enseñanza del idioma español por medio de actividades deportivas en Varsovia (Polonia) <i>Anna Maliszewska</i>	161

Miscelánea

Patrimonio y emociones. Estado de la cuestión desde las perspectivas internacional y nacional <i>Carlos Munilla Garrido, Sofía Marín-Cepeda</i>	177
Análisis de la percepción que tiene el futuro profesorado sobre el estado actual del mundo <i>Jon Bustillo Bayón, Álvaro Antón Baranda</i>	197
Entre la escuela y la universidad: La indagación narrativa como pasaje formativo <i>M^a Dolores Molina Galvañ, Emma Quiles-Fernández, Andrea Garzón Poyatos</i>	213
Lo personal en lo educativo <i>Vania Borbar Valenzuela, Asunción López Carretero</i>	227
El Trabajo Interdisciplinar de Módulo como herramienta para el desarrollo de competencias transversales <i>Leire Ugalde, Elena Bernaras, Eider Rodríguez, Ane Odria</i>	243
Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual <i>M^a Luisa Belmonte, Lucía Mirete, Begoña Galián</i>	263

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinador

SILVIA ARRIBAS GALARRAGA

Número 95 (34.1)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Physical Education, Research and School

Analysis of the expectations of Primary Education Degree students concerning the teaching-learning of School Physical Education <i>Javier Cachón Zagalaz, María Sánchez Zafra, Déborah Sanabrias</i> <i>Moreno, M^a Luisa Zagalaz Sánchez</i>	11
How I eat - how I am - how I look. A study with boys and girls who play football <i>Adriano Fernández Vallines, Carmen González González de Mesa</i>	29
Teacher training in physical education and inclusion of students with multiple disabilities <i>Teresa Lleixà Arribas, Merche Ríos Hernández</i>	49
The personalized teaching model (MEP) as a promoter of healthy habits <i>Silvia Arribas-Galarraga, Izaskun Luis-De Cos</i>	69
Skill theme approach: The importance of perceived of competence <i>Gurutze Luis-de Cos, Saioa Urrutia-Gutierrez, Izaskun Luis-De Cos</i>	85
Physical fitness in youngsters and its relationship with school and extracurricular physical activity <i>Fátima Chacón Borrego, Juan Antonio Corral Pernía, Carolina Castañeda Vázquez</i>	99

Monitoring the health environment in Ukrainian primary schools	
<i>Daniil Shmatkov, Mariia Astakhova, Vadim Lunyachek</i>	115
Methodological proposal of initiation to alpine skiing in school children through short skis	
<i>Javier Conde Pipó, Blanca Román Alconchel, Mario Fernández Aguilera, Félix Zurita Ortega</i>	133
Effects of active breaks in the attention and concentration of Elementary School students	
<i>Onofre R. Contreras Jordán, María Pilar León, Álvaro Infantes-Paniagua, Alejandro Prieto-Ayuso</i>	145
Initial analysis of Spanish language teaching through sports activities in Warsaw (Poland)	
<i>Anna Maliszewska</i>	161

Miscellany

Heritage and emotions. State of the art from the international and national perspectives	
<i>Carlos Munilla Garrido, Sofía Marín-Cepeda</i>	177
Analysis of future teachers' perception about the current state of the world	
<i>Jon Bustillo Bayón, Álvaro Antón Baranda</i>	197
From the school to the university: A narrative pedagogy for teacher education	
<i>M^a Dolores Molina Galvañ, Emma Quiles-Fernández, Andrea Garzón Poyatos</i>	213
The personal into the educative	
<i>Vania Borbar Valenzuela, Asunción López Carretero</i>	227
The modular interdisciplinary project as a tool for developing transversal competences	
<i>Leire Ugalde, Elena Bernaras, Eider Rodríguez, Ane Odria</i>	243
Evaluation of the university degree relevance "We Are All Campus" aimed for people with intellectual disabilities	
<i>M^a Luisa Belmonte, Lucia Mirete, Begoña Galián</i>	263

Análisis de las expectativas de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física escolar

Javier CACHÓN-ZAGALAZ
María SÁNCHEZ-ZAFRA
Déborah SANABRIAS-MORENO
M^a Luisa ZAGALAZ-SÁNCHEZ

Datos de contacto:

Javier Cachón-Zagalaz Profesor de la Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área de Expresión Corporal. Grupo HUM653.

María Sánchez-Zafra Profesora de la Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área de Expresión Corporal. Grupo HUM653.

Déborah Sanabrias-Moreno Profesora de la Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área de Expresión Corporal. Grupo HUM653.

M^a Luisa Zagalaz-Sánchez CU Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área de Expresión Corporal. IP Grupo HUM653.

RESUMEN

El cambio en la organización educativa y la comunicación entre profesorado y estudiantes, demanda conocer las perspectivas y motivación de los futuros docentes. Por tal motivo el Objetivo de este estudio es conocer los intereses y expectativas de los estudiantes del Grado de Educación Primaria (EP) sobre su aprendizaje como docentes y la adquisición de conocimientos en las asignaturas de Educación Física (EF) y su Didáctica II y Juegos y Deportes. Para ello se realiza una revisión sistemática de la literatura y un análisis de los datos sobre las expectativas del alumnado de Magisterio a una muestra de 285 estudiantes que suponen tres de los cuatro grupos de la asignatura EF y su Didáctica II y el único grupo existente de Juegos y Deportes. El diseño fue de carácter empírico y corte transversal, aplicando la pregunta “¿Qué expectativas tiene sobre lo que va a aprender en esta asignatura?”, de la que se obtuvieron respuestas agrupadas según las perspectivas plasmadas, edad y sexo. Para el análisis se utilizó el programa estadístico SPSS 22.0, realizando porcentajes, prueba TStudent y correlaciones bivariadas. Se concluye que las expectativas de aprendizaje de los maestros en formación son los métodos didácticos seguidos de los contenidos de la asignatura de EF, y las prácticas adaptadas a la edad, siendo en la programación en lo que menos interés manifiestan.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado; expectativas de aprendizaje; Educación Primaria; Adquisición de conocimientos.

Analysis of the expectations of Primary Education Degree students concerning the teaching-learning of School Physical Education

ABSTRACT

The change in the educational organization and the communication between teachers and students demands to know the expectations and interests of future teachers. For this reason the objective of this study is to know the interests and expectations of students in the Primary Education Degree (PED) about their learning as teachers and the acquisition of knowledge in the subjects of Physical Education (PE) and its Didactics II and Games and Sports. To this end, a systematic review of the literature and an analysis of the data on the expectations of teachers' students is carried out on a sample of 285 students, representing three of the four groups of the subject EF and its Didactics II and the only existing group of Games and Sports. The design was empirical and cross-sectional, applying the question "What expectations do you have about what you are going to learn in this subject," from which responses were obtained grouped according to expectations embodied, age and gender. For the analysis, the statistical program SPSS 22.0 was used, performing percentages, TStudent test and bivariate correlations. It is concluded that the learning expectations of the teachers in training are the didactic methods followed by the contents of the EF subject, and the practices adapted to the age, being in the programming what they show less interest.

KEYWORDS: Teacher training; learning expectations; Primary Education; Acquisition of knowledge.

Introducción

Los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales acentúan la atención hacia el estudiante relegando las metodologías tradicionales en las que el alumnado era un mero receptor pasivo, lo que supone un cambio en la organización educativa y en la comunicación profesor-alumno. En consecuencia, el modo de gestionar, plantear y llevar a la práctica los distintos conocimientos y sesiones educativas tiende a estar guiado por las metas o expectativas del alumnado y no únicamente por los intereses o consideraciones del docente (Fernández, González, Fernández, & Segura, 2010).

Asimismo, la teoría de Vroom (1964), indica que los individuos se inclinan a actuar de una determinada forma buscando que los resultados sean positivos y útiles en los distintos momentos de su vida, lo que provoca mayor motivación hacia la consecución de objetivos.

En el contexto universitario, para concluir con éxito una carrera, es

importante adquirir un buen hábito de estudio que se ve condicionado por las expectativas de aprendizaje y las motivaciones del alumnado. Por tanto, al aumentar la consecución de sus expectativas mayor motivación tendrán, lo que desembocará en una mejor rutina de estudio (Soto & Torres, 2016).

En este sentido, en los últimos años se han llevado a cabo diversas investigaciones analizando las expectativas del alumnado universitario sobre su formación (Castañeda, Campos, & Del Castillo, 2016; Castejón & Giménez, 2017; Costes, Fuster, Castellar, & Planas, 2014; Durán & Giné, 2011; Fernández-Rivas & Espada-Mateos, 2017; Gaviria & Castejón, 2013; González-Villora, Villar-García, Pastor-Vicedo, & Gil-Madrona, 2013; Llano, Gutiérrez, Stable, Núñez, Masó, & Rojas, 2016; Montávez, 2011; Tarraga, Grau, & Peirats, 2013; Murillo, Julián, García-González, Abarca, & Zaragoza, 2014; Quintero, Jiménez-Jiménez, & Area, 2018; Ruiz, 2016). Han indagado sobre qué esperan de la Institución universitaria y sus expectativas respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos de los resultados indican que lo primordial para un fructuoso proceso de enseñanza-aprendizaje son las aspiraciones y la motivación del alumnado sobre el ámbito educativo, así como una actitud positiva durante toda su carrera. Se señala además que el cumplimiento de sus expectativas iniciales será un factor clave en la determinación de la calidad educativa de la Institución (Pérez, 2015).

El grado de calidad que adopten los estudios universitarios dependerá del cumplimiento y adquisición de los requerimientos iniciales del alumnado, pero es necesario conocer su opinión para poder aportar una educación ajustada a su demanda (Morales, Berrocal, Morquecho, & Hernández, 2013).

Centrándose en la Institución universitaria española y de forma más específica en los estudios de Magisterio, desde que éstos se convirtieron en Grado (LOE, 2006) y desapareció la especialidad de EF, pasando a ser Mención, la preparación de estos estudiantes en relación a la Actividad Física (AF) y su enseñanza se redujo, siendo la asignatura de EF y su Didáctica una materia obligatoria que tiene diferente número de créditos según las universidades (entre 8 y 12). En concreto en la UJA, está dividida en dos (EF y su Didáctica I y II, que se cursan en 1º y 2º cursos, respectivamente, cada una con 6 ECTS).

Dada la importancia adquirida por la EF a efectos de salud, calidad de vida y aceptación social, esta asignatura, que es la única que estudian los alumnos que no cursan la Mención, está más valorada. En ella se aprenden los elementos curriculares básicos (objetivos, competencias, contenidos, métodos didácticos y criterios de evaluación), y su puesta en práctica con el diseño de Sesiones y Unidades Didácticas (Programación Escolar).

El alumnado que opta por especializarse en EF suele tener una visión diferente al resto respecto a lo que es el deporte y la AF. Según Spittle & Spittle (2015), algunas de las principales razones por las que se ha determinado que eligen especializarse en EF son:

La EF les ayuda a sentirse más seguros y permite que puedan ayudar a los demás a estarlo; practican deporte; creen que se trata de un contenido con baja exigencia o de fácil adquisición; y han tenido referentes que han guiado su trayectoria académica hacia este ámbito. Dichas razones influyen de forma directa en sus expectativas sobre asignaturas o estudios, de tal manera que los intereses y demandas del alumnado inciden en la elaboración de los planes de estudio y en la idea de EF que transmitirán a sus alumnos cuando ejerzan como docentes en los centros escolares.

La didáctica de la EF se encuentra en la actualidad ante diferentes retos educativos que han de ser abordados en las aulas para convertirse en competencias, tales como la iniciación en la práctica deportiva del alumnado, la mejora de la condición física como promotora de salud, la apuesta por una correcta educación en valores, o adaptación al bilingüismo. A su vez las principales finalidades que tiene la EF en el currículo escolar se basan esencialmente en el desarrollo integral, físico-motriz del alumnado (López, Pérez, Manrique, & Monjas, 2016).

Cañabate, Tesouro, Puiggali, & Zagalaz (2019), analizaron las propuestas de mejora de la EF desde la perspectiva docente, destacando la importancia del trabajo en valores, intercambio de experiencias metodológicas entre docentes, innovación educativa, realización de prácticas motivadoras y reflexivas, así como flexibilidad ante los imprevistos.

La AF y la práctica deportiva han crecido en popularidad en los últimos años por sus efectos positivos a nivel fisiológico, social, cognitivo y emocional. Al respecto, Chacón, Chacón, Zurita, Cachón, Zagalaz, & Chinchilla (2017) realizan un estudio con adultos en Sevilla concluyendo que los deseos de practicar deporte y la prevención de la salud es lo que destaca entre sus intereses.

Asimismo, Chacón, Zurita, Cachón, Espejo, & Castro (2018), estudian el clima motivacional hacia el deporte del futuro profesorado de EF de Granada a través de la teoría de las Metas de logro. Las estadísticas variaron en las dos dimensiones del clima motivacional según el sexo, determinando que el clima/tarea era más elevado en las mujeres y el clima/ego en los hombres. Para Castro, Zurita, & Chacón (2019), los estudiantes se orientan

predominantemente hacia la tarea, encontrando una mayor tendencia al ego por parte de los de centros privados; los varones obtienen valores superiores en las categorías del clima motivacional, rivalidad entre los miembros del grupo y esfuerzo/mejora.

Continúan Castañeda, Zagalaz, Arufe, & Campos-Mesa (2018), pretendiendo profundizar en los motivos de los estudiantes de la Universidad de Sevilla hacia la práctica de AF. Los resultados revelan que los principales motivos de práctica están relacionados con la mejora de la salud, satisfacción y diversión. Se mantiene la tendencia motivacional por la que los hombres están más influidos por la diversión y la competición, y las mujeres por la salud y la estética.

En un contexto más amplio y de forma general, Zagalaz, Molero, Campoy, & Cachón (2011), realizaron un estudio para conocer las expectativas depositadas en el Máster de Educación Secundaria por parte del profesorado en formación inicial, destacando como resultados que la intención de dedicarse a la docencia en el futuro, es del 89.1% y que las expectativas de aprendizaje depositadas en el Máster no se habían cumplido.

Algunos años después, Cachón, López-Manrique, Romero, Zagalaz, & González (2015), inciden en las expectativas y opiniones del alumnado de dicho Máster, así como de los docentes que imparten enseñanza en el mismo. Concluyen que las opiniones son absolutamente enfrentadas, el profesorado opina que el Máster aporta muchos conocimientos a la formación de los futuros docentes, mientras éstos consideran que el profesorado de Secundaria es el que contribuye a mejorar los conocimientos prácticos que tienen más importancia para su formación.

En el contexto francés, Pérez-Roux (2009), analiza las características de los estudiantes que quieren ser profesores y la evolución de su pensamiento. Contrastando las diferencias entre los ideales profesionales y la realidad de las prácticas, se pone de manifiesto lo que esperan, en función de su motivación hacia la enseñanza.

Ante los planteamientos expuestos, surge la pregunta de ¿cuáles son las expectativas de aprendizaje sobre EF del alumnado que cursa estudios de Grado? La búsqueda de la respuesta a este interrogante genera la necesidad de conocer las expectativas de conocimiento y aprendizaje del alumnado de la Universidad de Jaén (UJA), con el fin de poder ofrecerles una formación lo más completa y excelente posible.

Por tal motivo, el **objetivo** principal de esta investigación es conocer los

intereses y expectativas de los estudiantes del Grado de EP sobre su aprendizaje como docentes y la adquisición de conocimientos de EF y su Didáctica II y Juegos y Deportes, con el propósito de mejorar su formación desde una perspectiva individualizada. Por otro lado, se pretende realizar una revisión sistemática para comprobar lo que se ha investigado al respecto.

Material y método

Esta investigación consta de dos fases. La primera consistió en una revisión sistemática y la segunda en la recogida de información y análisis de los datos sobre las expectativas del alumnado de Magisterio que cursa asignaturas de EF en EP (EF y su Didáctica II y Juegos y Deportes). La EF y su Didáctica II, es la segunda parte de la materia obligatoria, EF y su Didáctica. Juegos y Deportes, es una optativa de Mención que pueden cursar los alumnos de EP. Ambas asignaturas están ubicadas en el primer cuatrimestre.

Para la realización de la revisión sistemática se ha seguido la declaración PRISMA (Hutton et al., 2015).

Fase 1: Revisión sistemática

Procedimiento y estrategia de búsqueda

La revisión sistemática de artículos científicos se ha llevado a cabo en septiembre –octubre de 2019, principalmente, en la Web of Science (WOS), utilizando las bases Scopus y PubMed como apoyo. Además, se han revisado Dialnet y Google Académico, de las que se han obtenido los artículos citados en la revisión inicial.

Para la búsqueda se utilizaron las siguientes palabras clave: “expectations”, “university”, “physical education” y “degree” y el operador boreano “and”. En esta primera fase se obtuvieron un total de 150 trabajos. Se delimitó el rango de tiempo entre la franja temporal comprendida entre 2009 y 2019 y se aplicó un filtro para obtener únicamente artículos científicos. Como idioma se consideraron artículos escritos en versión original inglés y español. Finalmente, se consiguieron 76 artículos entre las tres bases de datos anteriormente citadas.

Criterios de inclusión y exclusión

Se fijaron los siguientes criterios de inclusión: (1) Investigaciones que traten las expectativas de los alumnos universitarios en las asignaturas de EF; (2) Artículos cuya muestra sean universitarios; (3) Estudios que traten sobre estudiantes de carreras destinadas únicamente al ámbito de la educación.

Para su aplicación, se realizó una primera lectura de título y resumen, lo que permitió la eliminación de varios artículos por no cumplir los criterios. Posteriormente se llevó a cabo una lectura más profunda de los artículos.

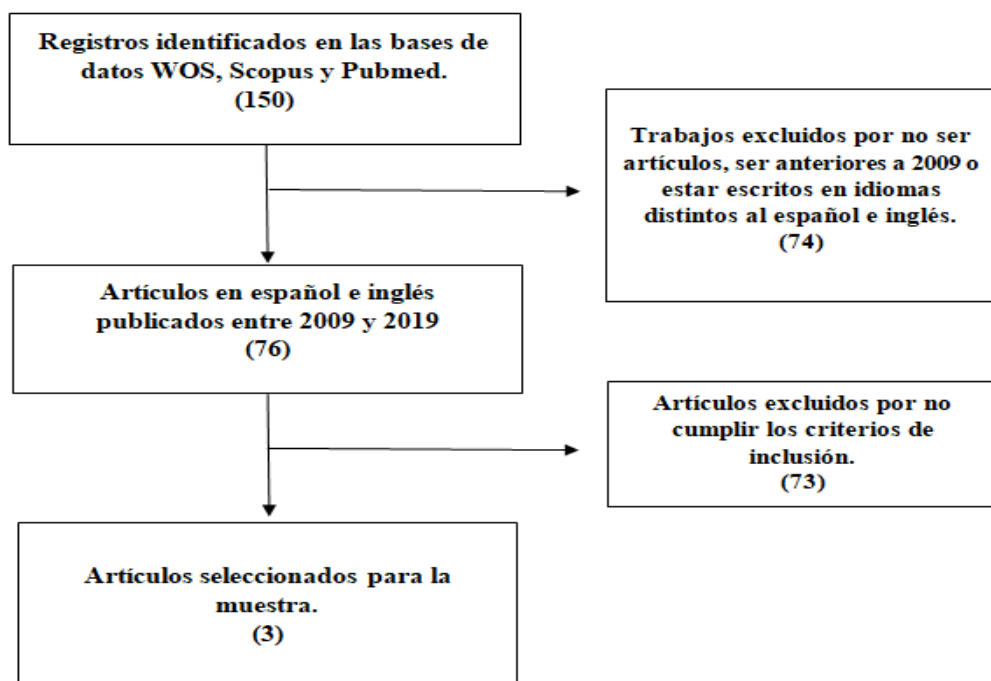


Figura 1. Diagrama de flujo de la selección de artículos que componen la muestra

Tras el proceso de búsqueda en WOS, Scopus y Pubmed (Figura 1), se eliminaron 73 investigaciones, fijándose la muestra de la presente revisión solo en tres.

Fase 2: Recogida de información y análisis de datos sobre los estudiantes

Diseño y participantes

El diseño de la investigación fue de carácter empírico y corte transversal. La población la forman todos los estudiantes del Grado de EP, lo que supondría multiplicar 70 (alumnos) x4 (grupos) = 280x4 (cursos) = 1.120 alumnos de

EP.

La muestra está conformada por tres de los cuatro grupos de la asignatura de EF y su Didáctica II y el único grupo existente de Juegos y Deportes. Fue obtenida por muestreo no probabilístico y constituida por 285 alumnos de la UJA, 126 chicos (44.2%) y 159 chicas (55.8%), con una edad comprendida entre los 18 y 35 años.

Instrumentos y Procedimiento

En primer lugar, el equipo investigador redactó una pregunta que se hizo a los alumnos: “¿Qué expectativas tiene sobre lo que va a aprender en esta asignatura?”, aplicándola en horario de clase, con uno de los investigadores presente al objeto de subsanar las dudas que pudieran plantearse. El alumnado, de manera individual escribió su respuesta, la edad y el sexo.

Las respuestas se agruparon por las expectativas plasmadas y, a modo de análisis de contenidos, permitieron crear las siguientes categorías: “métodos didácticos”, “salud”, “contenidos de la EF”, “habilidades sociales”, “importancia del deporte y el juego”, “prácticas adaptadas a la edad”, “educación especial”, “deportes nuevos”, “valores”, “interdisciplinariedad”, “gamificación” y “programación”. Un mismo alumno podía aparecer en más de una categoría.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS 22.0, obteniéndose porcentajes, prueba *T*Student y correlaciones bivariadas.

Resultados

En lo que respecta a la revisión sistemática de los 3 artículos seleccionados, solo tres mencionan una investigación de las expectativas del alumnado sobre asignaturas de EF (Tabla 1).

Tabla 1

Cuerpo base de la revisión sistemática

Autores y año	Contexto	Tipo de investigación	Instrumentos	Expectativas
Pérez-Roux (2009)	IUFM. ESPE Université de Nantes (France)	Empírico Longitudinal Mixto	Ad-hoc	Obtener soluciones concretas a situaciones que se plantean.

Spittle & Spittle (2015)	Victoria University. Melbourne (Australia)	Empírico Transversal Cuantitativo	- Cuestionario demográfico ad-hoc - AMS - AFPE - CPE	- Experiencias en la escuela - Promoción de la salud - Práctica segura de la EF - Currículum de EF - Enseñanza para el aprendizaje mediante la comprensión - Adquisición de destrezas
Keramat-Hosseini (2012)	Tarbiat Moallem University (Irán)	Empírico Transversal Cuantitativo	SERVQUAL Model. Cuestionario de Medición de la Calidad del Servicio	- Tangibilidad - Fiabilidad - Responsabilidad y capacidad de respuesta - Compromiso - Empatía No se han cumplido ninguna de las expectativas.

AMS (Academic Motivation Scale), AFPE (Attractors and Facilitators for Physical Education), CPE (Content of Physical Education), SERVQUAL Model (Cuestionario que mide la calidad del servicio, mediante las expectativas y percepciones de los clientes).

Siguiendo con las expectativas, la Figura 2 muestra los porcentajes de contenidos que espera trabajar, observándose que los métodos didácticos obtuvieron la mayor porcentualidad (57.9%), seguidos de los contenidos vinculados a la EF (34%) y las prácticas adaptadas a la edad (25.3%). Por el contrario, aquellos contenidos que reflejaron una menor frecuencia entre las expectativas del alumnado fueron, programación (5.6%), interdisciplinariedad (6%) y gamificación (9.8%).

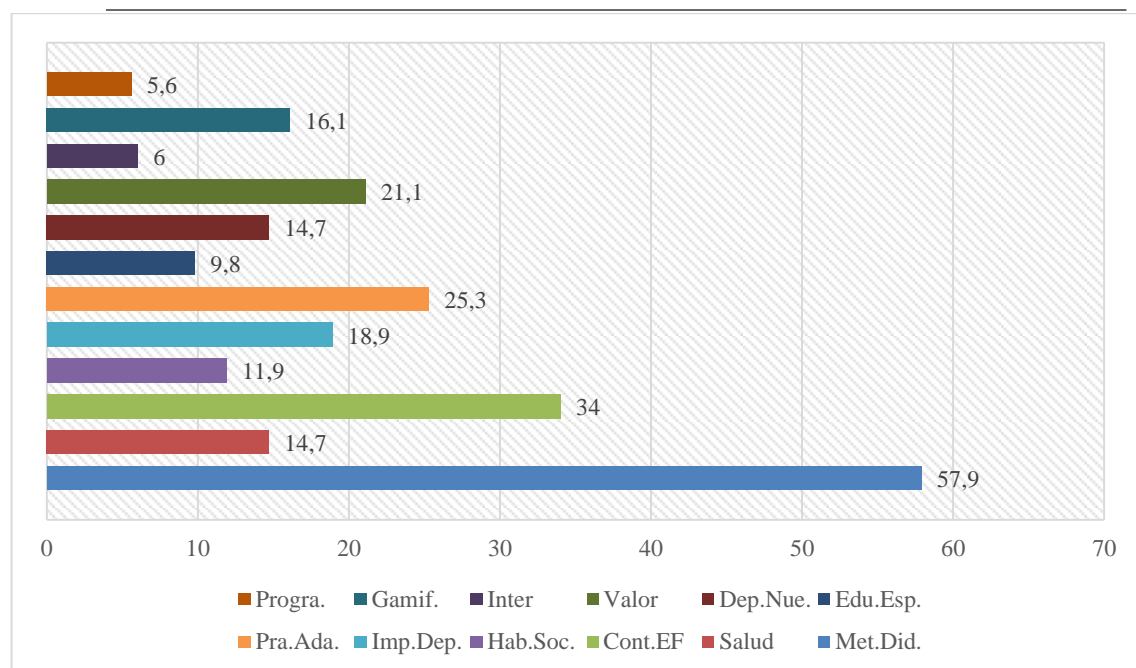


Figura 2. Porcentajes de contenidos esperados del total del alumnado.

La Tabla 2 aborda la preferencia de contenidos según el sexo. En este caso se obtienen diferencias estadísticamente significativas para los contenidos de salud ($p = .005$), habilidades sociales ($p = .048$) y educación especial ($p = .001$). Se observa que los hombres muestran mayor preferencia por los contenidos de salud ($.21 \pm .41$ vs. $.09 \pm .29$), mientras que las mujeres manifiestan valores medios más elevados en las expectativas sobre contenidos asociados a habilidades sociales ($.08 \pm .27$ vs. $.15 \pm .36$) y educación especial ($.03 \pm .17$ vs. $.15 \pm .36$).

Tabla 2

Preferencia de contenidos por sexo

					Test de Levene		T-Test	
	Genero	M	DT	EE	F	Sig.	T	Sig.
Met.Didac	Hombre	.55	.500	.045	2.746	.099	-.907	.365
	Mujer	.60	.491	.039				
Salud	Hombre	.21	.412	.037	33.936	.000	2.845	.005
	Mujer	.09	.294	.023				
Cont.EF	Hombre	.35	.479	.043	.232	.630	.242	.809
	Mujer	.34	.474	.038				

Hab.Social	Hombre	.08	.271	.024	15.007	.000	-2.176	.048
	Mujer	.15	.360	.029				
Imp.Depo	Hombre	.21	.412	.037	3.386	.067	.924	.356
	Mujer	.17	.378	.030				
Prac.Adapt	Hombre	.26	.441	.039	.674	.412	.412	.680
	Mujer	.24	.429	.034				
E.Espec	Hombre	.03	.176	.016	57.361	.000	-3.432	.001
	Mujer	.15	.360	.029				
Dep.Nuevo	Hombre	.16	.367	.033	.836	.361	.458	.647
	Mujer	.14	.347	.028				
Valores	Hombre	.22	.417	.037	.644	.423	.403	.688
	Mujer	.20	.403	.032				
Interdis	Hombre	.08	.271	.024	6.183	.013	1.236	.217
	Mujer	.04	.206	.016				
Gamificación	Hombre	.13	.343	.031	5.012	.026	-1.103	.271
	Mujer	.18	.388	.031				
Programacion	Hombre	.05	.214	.019	1.298	.255	-.567	.571
	Mujer	.06	.244	.019				

La Tabla 3 indica las relaciones entre las expectativas vinculadas a los contenidos de la materia. Se observa una relación inversa entre métodos didácticos y salud ($p < .01$; $r = -.167$), importancia del deporte ($p < .05$; $r = -.150$), deportes novedosos ($p < .05$; $r = -.127$) y educación en valores ($p < .05$; $r = -.187$). Por el contrario, los contenidos de salud se relacionaron de forma directa con la importancia del deporte ($p < .01$; $r = -.153$) e inversa, con educación especial ($p < .05$; $r = -.137$). Igualmente, los contenidos de EF se relacionaron negativamente con la educación especial ($p < .01$; $r = -.162$) y valores ($p < .01$; $r = -.153$), mientras que dichos contenidos estuvieron positivamente relacionados con la programación ($p < .05$; $r = .147$). Finalmente hay que señalar que los contenidos vinculados a habilidades sociales se relacionaron de forma inversa con la importancia del deporte ($p < .05$; $r = -.123$) y directa con la interdisciplinariedad ($p < .05$; $r = .136$). Asimismo, la importancia del deporte estuvo inversamente relacionada con las prácticas adaptadas ($p < .05$; $r = -.116$).

Tabla 3

Correlaciones bivariadas de Pearson para las relaciones entre contenidos

	Salud	Cont.EF	Hab.Soc	Imp.Dep	Prac.Ad	E.Esp	Dep.Nue	Valores	Inter dis	Gam	Progr
Met.Did	-.167**	-.032	.095	-.150*	-.028	-.077	-.127*	-.187**	.005	-.070	-.070
Salud	1	-.090	-.061	.153**	-.105	-.137*	.023	.101	-.063	-.021	-.015
Cont.EF		1	.010	-.064	-.026	-.162**	.015	-.153**	.069	.007	.147*
Hab.Soc			1	-.123*	-.089	.024	-.031	-.004	.136*	.015	-.043
Imp.Dep				1	-.116*	-.069	-.024	.036	-.084	-.066	-.079
Prac.Ad					1	-.002	.009	-.102	-.044	-.079	-.037
E.Esp						1	-.004	-.026	-.083	-.017	.022
Dep.Nue							1	-.093	-.063	.087	-.058
Valores								1	-.021	-.086	.024
Interdis									1	.010	-.061
Gam										1	.017

Discusión

El trabajo persigue objetivos similares a otros previos que inciden en las expectativas y opiniones del alumnado del Máster de ES y los docentes que imparten enseñanza en el mismo (Zagalaz et al., 2011; Cachón et al., 2015).

De la revisión sistemática, se deduce que existen pocas investigaciones en las principales bases de datos (WOS, Scopus y Pubmed) que traten sobre esta temática. Puede deberse a que la mayoría de los trabajos que tratan las expectativas del alumnado universitario, lo hacen en relación a la carrera en su conjunto y no de asignaturas específicas.

El interés que demuestran por conocer los métodos didácticos, avala los resultados de Fernández-Rivas & Espada-Mateos (2017) sobre las dificultades didácticas dadas las características y actitudes del alumnado, no así con lo aportado por Castejón & Giménez (2017), para quienes los contenidos son más importantes.

El desinterés por la programación (5.6%), coincide con las opiniones del profesorado en activo, sobre todo en relación a los contenidos más innovadores de la EF (Montávez (2011). Lo mismo que la

interdisciplinaria, a la que solo se refiere el 6%, aunque González-Villora et al. (2013) resalten su utilidad y beneficios más allá del aula.

En cuanto a las expectativas sobre gamificación, es un tema que interesa poco (9.8%), tal vez por su desconocimiento que coincide con la opinión de Quintero et al. (2018) cuando afirman que gamificar en la escuela implica un gran replanteamiento y actualización en las funciones del profesorado, de acuerdo con Cañabate et al. (2019).

Las chicas tienen más expectativas en el aprendizaje de habilidades sociales ($M = .15$ vs. $M = .08$), coincidiendo con Murillo et al. (2014) sobre actividades cooperativas. Asimismo, muestran mayor interés por la educación especial ($M = .15$ vs. $M = .03$), algo que debería ser similar en ambos sexos (Durán & Giné, 2011) y considerado prioritario en la formación del profesorado. En cambio, los varones tienen mayores expectativas sobre salud ($M = .21$ vs. $M = .09$), coincidiendo con Castañeda et al. (2016).

En la importancia de la AF, práctica deportiva y salud, convergen Chacón et al. (2017, 2018), quienes inciden en el valor del clima motivacional en la preparación del futuro profesorado de EF, coincidiendo con Castañeda et al. (2018) y Castro et al. (2019).

Respecto a las expectativas de aprendizaje para ser profesores, este estudio difiere con Zagalaz et al. (2011) y con Cachón et al. (2015), quienes afirman que no se cumplen.

En las correlaciones que muestran la vinculación entre los contenidos, se observa que, a medida que los alumnos tienen más interés por los métodos didácticos, disminuye por la salud, importancia del deporte, deportes innovadores y educación en valores, a pesar de que actualmente en EF se busca el uso de metodologías en las que predominen conocimientos sobre todos esos temas (Costes et al., 2014).

En cuanto a la educación en valores, sorprende que exista una relación inversa con los métodos didácticos dado que la diversidad de procesos educativos puede ser una fuente de aprendizaje y asimilación de valores en EF (Gaviria & Castejón, 2013).

Asimismo, el interés por la salud se asocia directamente con la importancia del deporte, dato avalado por estudios que relacionan la práctica de la AF con la mejora de la salud (Castañeda et al., 2016). En cambio, el atractivo por la atención a la diversidad se relaciona indirectamente con el aprendizaje de los temas sobre salud. Probablemente porque los futuros maestros presentan una inadecuada formación sobre cómo trabajar con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Tarraga et al., 2013), y por ello están más interesados en contenidos que ya conocen. Lo mismo ocurre con la correlación negativa entre educación especial, educación en valores y conocimiento de los contenidos, tal vez por la existencia en el currículo de EP de la asignatura “Valores sociales y cívicos” que trata directamente esta

temática (RD 126/2014 de 28 de febrero). Por el contrario, los contenidos de EF se relacionan directamente con la programación, un dato no demasiado destacable debido a que una de las partes de la misma son los contenidos a adquirir (Zagalaz-Sánchez, Cachón-Zagalaz, & Lara-Sánchez, 2014).

La relación inversa entre el interés por fomentar las habilidades sociales y la importancia del deporte, hace pensar que los universitarios desconocen los nexos entre práctica de AF y la mejora de las habilidades sociales e inteligencia emocional de los practicantes (Ruiz, 2016). En cambio, se aprecia una correlación directa entre éstos y la interdisciplinariedad debido a que una de las ventajas de utilizar una metodología interdisciplinar es que permite trabajar habilidades sociales a la vez que valores (Llano et al., 2016).

Por último, la importancia del deporte se relaciona inversamente con las prácticas adaptadas según la edad, probablemente porque los maestros en formación están más preocupados por conseguir transmitir a su futuro alumnado la importancia del deporte y la promoción de la AF que por saber adaptar los contenidos y prácticas en función de la edad, ya que esta información está disponible en las leyes educativas del país (Orden 17/3/2015).

Conclusiones

Las expectativas de aprendizaje de los maestros en formación radican en los métodos didácticos, seguidos de los contenidos de EF y prácticas adaptadas a la edad, siendo gamificación y programación en lo que menos interés manifiestan.

Las chicas demuestran más expectativas en cuanto a los contenidos relacionados con habilidades sociales y educación especial, y los chicos, por los que trabajen aspectos relacionados con la salud.

Con respecto a las correlaciones, son inversas entre métodos didácticos y salud, importancia del deporte, deportes innovadores y educación en valores.

Los contenidos de salud tienen una relación directa con la importancia del deporte e inversa con la educación especial. El aprendizaje de los contenidos de EF se correlaciona inversamente con educación especial y valores, y de forma positiva con la programación.

El control de las habilidades sociales se asocia indirectamente con la importancia del deporte y directa con la interdisciplinariedad. Finalmente, según la opinión de los estudiantes, la importancia del deporte está asociada de forma negativa a las prácticas adaptadas.

Referencias

- Cachón, J., López-Manrique, I. Romero, S., Zagalaz, M. L., & González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del Máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, 27(1), 1-10.
- Cañabate, D., Tesouro, M., Puiggali, A., & Zagalaz, M. L. (2019). Estado actual de la EF desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. *Retos*, 35, 45-73.
- Castañeda, C., Campos, M. C., & Del Castillo, O. (2016). AF y percepción de la salud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(2), 277-284.
- Castañeda, C., Zagalaz, M. L., Arufe, V., & Campos-Mesa, C. (2018). Motivos hacia la práctica de AF de los estudiantes universitarios sevillanos. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 13(1), 79-89.
- Castejón, F. & Giménez, F. (2017). Conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico del contenido de EF en educación secundaria. *Retos*, 32, 146-151.
- Castro, M., Zurita, F., & Chacón, R. (2019). Motivation towards sport based on socio-demographic variables in university students from Granada. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 55-68.
- Chacón, R., Chacón, F., Zurita, F., Cachón, J., Zagalaz, M. L., & Chinchilla, J. L. (2017). Characterization of motivation and type of physical-sport practice in adults through COMPASS profiles. *Journal of Human Sport & Exercise*, 13(1), 161-173.
- Chacón, R., Zurita, F., Cachón, J., Espejo, T., & Castro, M. (2018). Clima motivacional percibido hacia el deporte en estudiantes universitarios de educación física. *Apunts: EF y Deportes*, 131, 49-59.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Orden de 17 de marzo por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la EP en Andalucía*. Sevilla: BOJA nº 60 de 27 de marzo.
- Costes, A., Fuster, J., Castellar, C., & Planas, A. (2014). Las competencias específicas en las webs de los grados universitarios de Ciencias de la AF y Deporte. *Retos*, 25, 43-47.
- Durán, D. & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Fernández, R., González, L., Fernández, N., & Segura, M. J (2010). Calidad

universitaria: expectativas de los estudiantes recién incorporados. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 17-30.

- Fernández-Rivas, M. & Espada-Mateos, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Retos*, 31, 69-75.
- Gaviria, D. F. & Castejón, F. J. (2013). El proceso didáctico en EF como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161-186.
- González-Villora, S., Villar-García, L., Pastor-Vicedo, J. C., & Gil-Madrona, P. (2013). Propuesta didáctica interdisciplinar en EP en España: la enseñanza de la EF y el inglés. *Paradigma*, 34(2), 31-50.
- Hutton, B., Salanti, G., Caldwell, D. M., Chaimani, A., Schmid, C. H., Cameron, C., ...& Mulrow, C. (2015). The PRISMA Extension Statement for Reporting of Systematic Reviews Incorporating Network Meta-analyses of Health Care Interventions: Checklist and Explanations PRISMA Extension for Network Meta-analysis. *Annals of Internal Medicine*, 162(11), 777-784.
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de Educación de 3 de mayo (LOE)*. Madrid: BOE nº 196 de 4 de mayo.
- Keramat-Hosseini, S. (2012). Designing a Model for Measuring the Quality of Educational Services of Universities and Evaluating the Quality of Educational Services of Master of Art fields in Tarbiat Moallem University in Iran by using a Designed Model. *Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 4(21), 4325-4332.
- Llano, A., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M. C., Masó, R. M., & Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista MediSur*, 14(3), 320-327.
- López, V. M., Pérez, D., Manrique, J. C., & Monjas, R. (2016). Challenges of Physical Education. *XXI Centruy*, 29, 182-187.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *RD 126 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la EP*. Madrid: BOE nº 52 de 1 de marzo.
- Montávez, M. (2011). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de EP de la ciudad de Córdoba*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Morales, V., Berrocal, M. A., Morquecho, R., & Hernández, A. (2013). Evaluación de la calidad en el área de EF en un centro de enseñanza secundaria y bachillerato. *Revista Iberoamericana de Psicología del*

Ejercicio y el Deporte, 8(2), 411-427.

- Murillo, B., Julián, J. A., García-González, L., Abarca, A. & Zaragoza, J. (2014). Influencia del sexo y de los contenidos sobre la AF y la percepción de competencias en educación física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 36, 131-143.
- Pérez, J. (2015). Expectativas, satisfacción y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 11-32.
- Pérez-Roux, T. (2009). Transformación de las representaciones y emergencia de la identidad profesional durante la formación inicial de los docentes de EF: un estudio en la zona de Nantes-Francia. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 59-79.
- Quintero, J. E., Jiménez, F., & Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en EF. *Retos*, 34, 343-348.
- Ruiz, C. (2016). Estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia escolar desde la AF y el deporte. *Revista Ciencia y AF*, 3(2), 1-14.
- Soto, J. L. & Torres, C. A. (2016). Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 51-67.
- Spittle, M. & Spittle, S. (2015). Content of curriculum in physical education teacher education: expectations of undergraduate physical education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 257-273.
- Tárraga, R., Grau, C., & Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 16(1), 55-72.
- Vroom, V. (1964). *Trabajo y Motivación*. Nueva York: Wiley.
- Zagalaz, M. L., Molero, D., Campoy, T., & Cachón, J. (2011). Las expectativas depositadas en el Máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 19-34.
- Zagalaz-Sánchez, M. L., Cachón-Zagalaz, J., & Lara-Sánchez, A. J. (2014). *Fundamentos de la programación de EF en Primaria*. Madrid: Síntesis.

Cómo como - cómo soy - cómo me veo. Un estudio con niños y niñas que juegan al fútbol

Adriano FERNÁNDEZ VALLINES
Carmen GONZÁLEZ GONZÁLES DE MESA

Datos de contacto:

Adriano Fernández Vallines
adri14vallines@gmail.com
Universidad de Oviedo, España.

Carmen González González de Mesa
gmcarmen@uniovi.es
Universidad de Oviedo, España.

RESUMEN

Un alto porcentaje de los niños en etapa primaria de la educación española realizan como actividad extraescolar la práctica de uno o varios deportes para aumentar las horas semanales de actividad física. Esto unido a los hábitos alimentarios nos dan una imagen clara de cómo está cambiando la sociedad española en lo referente a salud infantil. El principal objetivo de este estudio es relacionar el Autoconcepto, los Hábitos Alimentarios, la Imagen Corporal y las horas semanales que dedican a realizar Actividad Física en niños y niñas que ya realizan fútbol como actividad extraescolar. Los participantes de este estudio han sido 124 escolares entre 8 a 13 años del Principado de Asturias. Se aplicaron los instrumentos Escala de autoconcepto físico para jóvenes (C-PSQ), una parte de Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ), Test de Evaluación de Preferencias, Intenciones de Conducta y Consumos Alimentarios (TEPICA) y Siluetas de Collins. Se han realizado estadísticos Descriptivos, Pruebas *t* de Student para muestras relacionadas e independientes, Análisis de Varianza y Correlación de Pearson. Los resultados mostraron que quién tiene conocimientos adecuados sobre hábitos alimentarios se correlaciona positivamente con el nivel de autoconcepto, que las horas de práctica deportiva se correlacionan positivamente con la competencia percibida y la autoconfianza, y que, aunque manifiestan estar satisfechos con las diferentes partes del cuerpo, les gustaría estar más delgados que como se ven a sí mismos.

PALABRAS CLAVE: Deporte extraescolar; Autoconcepto; Imagen corporal; Hábitos alimentarios; Índice de masa corporal.

How I eat - how I am - how I look. A study with boys and girls who play football

ABSTRACT

A high percentage of children in the primary stage of Spanish education perform as an extracurricular activity the practice of one or more sports to increase the weekly hours of physical activity. This together with eating habits give us a clear picture of how Spanish society is changing in relation to children's health. The main goal of this study is to relate the self-concept, the nutritional habits, the body image and the numbers of hours that children who already play football spend doing physical activity per week. The number of children that took part in this study was a sample of 124 schoolchildren in between 8 and 13 years old, of the Principality of Asturias. The surveys done for this study were Youth Physical Self-Concept Scale (C-PSQ), Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ), Test Evaluation Preferences, Intentions of Conduct and Food Consumption (TEPICA) and Collins Silhouettes. Descriptives statistics were done, T-student tests for related and independent samples, variance analysis and Pearson correlation. The results showed that children who have good knowledge of nutritional habits correlates positively with the self-concept level. The results also show that the number of hours doing sports correlates positively with the perceived competency and self- concept. Also those children that apparently are satisfy with their bodies would like to be thinner.

KEYWORDS: Out-of-school sport; Selfconcept; Body image; Eating habits; Body mass index.

Introducción

Existen muchas investigaciones sobre la actividad física (AF) en la etapa primaria y sobre su repercusión en el alumno. Este estudio mostrará su relación con los conocimientos y hábitos alimentarios, el autoconcepto físico, el índice de masa corporal (IMC) y la imagen corporal de los escolares participantes. En este trabajo ya está implícita la actividad física porque los participantes practican regularmente fútbol extraescolar.

Dándole un enfoque más clínico a lo que supone la práctica de AF y sus beneficios y riesgos, cabe citar el estudio de Hanifi, Lamber y Haskell (2010), en el que enumeran los factores de riesgo más importantes de mortalidad en el mundo, ocupando el cuarto lugar la inactividad física (6%), seguido del sobrepeso y la obesidad (5%). Cenarruzabeitia, Hernández y Martínez (2003), apoyados por una rigurosa investigación epidemiológica, afirman que la práctica de AF protege de cardiopatía isquémica, hipertensión arterial y accidentes cerebrovasculares.

Para que la AF produzca beneficios en la salud, mejorando las funciones cardiorrespiratorias y musculares, Hanifi et al. (2010) recomiendan 60

minutos diarios de actividad física de intensidad moderada/vigorosa, practicar diariamente AF aeróbica y tres veces por semana actividades vigorosas.

Conociendo la importancia y virtudes que tiene la AF, otro problema que acecha a la población infantil son las nuevas formas de ocio, que en la actualidad son mucho más sedentarias que las del pasado, con el riesgo que ello produce en estas edades (Busto, Amigo, Herrero y Fernández, 2006). La desinformación de las familias y la poca importancia que se da desde los centros escolares al descanso, hábitos saludables y AF, hace que últimos estudios adviertan de los riesgos que ocasiona, como por ejemplo la investigación de Soler y Castañeda (2017) que explican las complicaciones de salud infantil asociados al sedentarismo, señalando como principal problema la obesidad, y confirmando que la práctica de AF beneficia la salud y contribuye a contrarrestar el sedentarismo.

El fútbol, deporte practicado por los participantes en el estudio, es el deporte por excelencia en España y el más practicado en todas las franjas de edad. El Consejo Superior de Deportes, en el Anuario de Estadísticas Deportivas 2017 realizado por la Subdirección General de Estadística y Estudios de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, refleja de forma numérica la fuerza que tiene el fútbol y el número de personas que lo practican, indicando que en 2016 el número de licencias federativas en hombres es 2.814.387 (78.5%), y el de mujeres 771.746 (21.5%), alcanzando un 26.3% del total de licencias deportivas en España. Practicado en edades tempranas como actividad extraescolar, debería tener un gran poder formativo y social, un lugar donde cooperen y compitan, respeten normas y se sientan parte de un equipo. Si se enfocara adecuadamente llevaría a conductas positivas, como pueden ser el respeto, compañerismo, disciplina, etc. Es fundamental entrelazar el ámbito escolar (formativo formal) y extraescolar (formativo deportivo) para una educación holística (Merino-Orozco, Arraiz-Pérez, Sabirón-Sierra, Usán-Supervía y Jarie, 2017).

Existen más estudios con experiencias positivas que aportan información relevante sobre las virtudes y oportunidades del fútbol en la etapa escolar, por ejemplo los que indican que practicar fútbol extraescolar aumenta la motivación del alumno (Hortigüela, Fernández-Río y Pérez, 2016), o que las actitudes y valores positivos desarrollados en el fútbol repercutan en el aula, por ejemplo trabajo cooperativo, comunicación, control de contingencias... (García, López y Eslava-Suanes, 2018).

Según Cuervo, Cachón, Zagalaz y González (2018), con la práctica de actividad física se aumenta el interés hacia una alimentación saludable, afirmación relevante al considerar que los conocimientos erróneos sobre alimentación están muy extendidos en la sociedad (Murillo-Godínez y Pérez-Escamilla, 2017).

Para una visión general sobre lo relacionado con hábitos saludables, alimentación y actividad física, se utilizara como fuente fidedigna las

recomendaciones la OMS (Organización Mundial de la Salud), organismo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) especializado en gestionar políticas de prevención, promoción e intervención en salud a nivel mundial. Los estudios presentados arrojan datos preocupantes sobre la realidad presente y futura en relación al peso y los hábitos saludables de las nuevas generaciones. En recientes escritos manifiestan que “La obesidad en la población infantil y adolescente se ha multiplicado por diez en los últimos cuatro años”, y según un reciente estudio del Imperial College de Londres y la OMS, se prevé que en el año 2022 “habrá más niños y adolescentes con obesidad que con insuficiencia ponderal”. La OMS (2016, 2017) sostiene que el aumento del IMC alto es un factor de riesgo de enfermedades no transmisibles, como las cardiovasculares, diabetes, las del aparato locomotor, determinados cánceres...

En este trabajo se estudia también el autoconcepto y su importancia afectiva y motivacional, constructo de máxima importancia en el desarrollo de la personalidad en edades preadolescentes. Autores como González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García (1997) destacan el papel que ocupan en la regulación de estrategias cognitivo-emocionales implicadas en el aprendizaje y el rendimiento académico. Goñi e Infante (2015) señalan que la práctica de actividad física hace mejorar el autoconcepto y los niveles de satisfacción con la vida.

También en este estudio se tiene en cuenta la Imagen Corporal, constructo entendido por Schilder (2013) como la autopercepción de la IC. La primera relación que las personas tienen de la IC (Jiménez-Flores, Jiménez-Cruz y Bacardí-Gascón, 2017) comienza a los 5 años, y manifiestan que los niños sienten insatisfacción, preocupación y percepción inexacta de ella. En lo referente al apartado psicológico cabe destacar que la IC no está necesariamente correlacionada con la apariencia física, siendo un elemento clave la valoración personal, y si ésta valoración difiere con la realidad puede presentar alteraciones de la personalidad (Sepúlveda, Gandarillas y Carrobes, 2004). La práctica de AF permite el crecimiento corporal y expresivo, siendo una herramienta potencial para mejorar la IC (Vaquero, Macías y Macazaga, 2014).

Así las cosas, en el apartado siguiente se mostrarán la metodología y los resultados de este trabajo.

Método

Objetivos

El objetivo de este trabajo ha sido estudiar el autoconcepto físico, los conocimientos y hábitos alimentarios, el índice de masa corporal y la imagen corporal de los preadolescentes que juegan al fútbol de manera extraescolar y las posibles inferencias y relaciones entre las diferentes variables objeto de estudio.

Participantes

Los participantes en el estudio han sido 124 preadolescentes asturianos que entrenan fútbol de manera extraescolar (11 mujeres y 113 varones). El rango de edad oscila entre 8 a 13 años, cuya media de edad es de 10.40 años, de los cuales 64 están entre 8 y 10 años y 60 mayores de 10 años. Las horas semanales de práctica deportiva varían entre 1 y 15 horas o más, y se han concentrado en tres grupos, los que hacen poco deporte (de 1 a 3 horas semanales), los que practican deporte de manera moderada (de 4 a 6 horas), y los que hacen mucho deporte (más de 6 horas semanales).

Instrumentos

Se ha aplicado un cuestionario con escalas previamente validadas en investigaciones anteriores realizadas por otros autores, y precedido por variables personales y familiares.

La adaptación del Test de Evaluación de Preferencias, Intenciones de Conducta y Consumos Alimentarios (TEPICA), (Benarroch y Pérez, 2011; Benarroch, Pérez y Perales, 2011; Pérez-Vadillo, 2013), revalidado por Cuervo (2016) en su tesis doctoral. Inicialmente, esta escala era mucho más amplia, en la adaptación de Cuervo (2016) se descartaron variables, bien porque no tenían relación con el estudio y los objetivos del trabajo, como es ahora el caso, o por los malos resultados en el análisis factorial. Las respuestas son escala Likert de 1 a 5 puntos según el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems.

El Test de Siluetas de Collins (1991) que fue creado a partir de las siluetas de Stunkard, Sorensen y Schlusinger (1983). Se muestran 7 siluetas solicitando que evalúen la percepción de su imagen corporal. Las siluetas avanzan de izquierda a derecha de más delgado/a hasta más ancho/a. Las dos preguntas a contestar son ¿Cómo me veo? y ¿Cómo me gustaría ser? (Muñoz, 2015) y deben señalar la figura con la que se identifican.

La Escala de autoconcepto físico para jóvenes (C-PSQ) de Fox y Corbin (1989), adaptada por Moreno, Cervelló, Vera y Ruiz (2007). Los ítems evalúan la competencia percibida, atractivo físico, fuerza física y la autoconfianza. Se valoran mediante una escala Likert del 1 al 5, siendo 1 la puntuación correspondiente a “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”.

Por último, una parte del Multidimensional Body Self Relations Questionnaire, (MBSRQ), que en su versión original (Brown, Cash y Mikulka, 1990; Cash, 1990, 2000) constaba de 69 ítems, configurados en diez factores. Ha sido validado en población española por Botella, Ribas, y Benito (2009) para adultos, reduciendo la escala a 45 ítems. Finalmente se utilizó la adaptación de Coballes (2015) que en su tesis doctoral, ya que lo adaptó y validó para escolares preadolescentes, lo redujo a 23 variables y 3 factores.

En este trabajo solo se utilizó el primer factor que mide el grado de satisfacción con diferentes partes del cuerpo.

También se han medido y pesado a todos los participantes para calcular el IMC.

Procedimiento

Para seleccionar a los participantes, se ha enviado una solicitud avalada por Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, a varios clubs en los que se practica el fútbol de manera extraescolar.

Una vez obtenida la aprobación y permisos, se ha contactado con las familias de los jugadores para explicar la finalidad del estudio y solicitar autorización.

En horario de entrenamiento y en los días concertados, los autores de este trabajo, han aplicado los cuestionarios, aclarando las dudas surgidas y asegurando la veracidad, confidencialidad y libre elección de las respuestas. Los cuestionarios se distribuyeron en tandas de cuatro jugadores para tener control y facilitarles la realización de los cuestionarios. La media de realización de la prueba, entre cuestionarios y mediciones osciló entre 20 o 30 minutos, dependiendo de la franja de edad y conocimientos. Las mediciones de peso y altura fueron realizadas in situ seguidamente a la aplicación de los cuestionarios.

Análisis Estadístico

Una vez vaciado los datos en el paquete estadístico SPSS.24, se ha recodificado y creado algunas variables antes de proceder al análisis estadístico, reconvirtiendo los ítems siguientes:

- Las preguntas formuladas en negativa a preguntas en positivo.
- Las edades en dos grupos (pequeños de 8-10 y mayores de 11-13).
- Los valores del test de imágenes de 7 a 5 valores (fueron pocas personas las que contestaron los valores extremos).
- La valoración de las diferentes partes del cuerpo a valoración dicotómica, satisfechos-insatisfechos.
- Los valores del IMC por cuartiles.
- La cantidad de práctica deportiva semanal agrupado las horas en tres valores (poco deporte: 1- 3 horas, deporte moderado: 4- 6 horas y mucho deporte: más de 6 horas).

Se han calculado los factores de las dos escalas y se ha procedido al análisis descriptivo (tendencia central y dispersión), correlaciones bivariadas (Correlación de Pearson), comparación de medias (muestras relacionadas) y análisis inferencial (*t* de Student y ANOVA).

Resultados

Se comenzará explicando los resultados descriptivos de los datos personales y familiares. Tablas 1 y 2.

En lo referente al número de ingestas diarias el mayor número de participantes concentran sus respuestas en 5 ingestas (56.5%) y 4 (30.6%) ingestas diarias. Al ítem quien cocina en casa los datos nos dicen que la mitad de los encuestados cocina solo la madre, el 34.7 % los dos progenitores y el 8.1% solo el padre.

En los ítems que hacen referencia a la familia, el 80,6% viven con sus padres, aunque eso no implique el mismo domicilio familiar. El número de hermanos se concentra en dos con un 56.5%, y un 28.2% son hijos únicos, muy alejados de las demás opciones. En relación con la ocupación laboral el 61.3% de los encuestados solo trabaja el padre fuera de casa y el 21.8% ambos progenitores. Hay cinco familias en las que no trabaja nadie.

En relación a la pregunta si practican otro deporte reglado aparte del fútbol, el 73.4% de los encuestados solo practican fútbol federado y el 26.6% practican también otro deporte de forma regular y reglada.

A continuación, se ha procedido a emparejar los datos obtenidos de los valores entre “cómo se ven” (D1) y “cómo les gustaría ser” (D2). Se ha calculado el estadístico t para muestras relacionadas, obteniendo como resultado que la media otorgada es más alta a favor de “cómo se ven”, con una $DM=.379$, siendo estos resultados estadísticamente significativos ($t=5.013$, $p<.001$).

En el cuestionario de Autoconcepto Físico, se ha transformado los ítems formulados en negativo para que todos vayan en la misma línea. Estos se han señalado en cursiva en la tabla 1.

Se muestran a continuación los resultados del análisis descriptivo (tendencia central y dispersión) de los Ítems de los dos cuestionarios, observando que la distribución es normal, no siendo necesario prescindir de ningún ítem, los valores de asimetría y curtosis no difiere de ± 4.0 , por tanto, los estadísticos paramétricos son suficientemente robustos a la desviación de la normalidad (Schmider, Ziegler, Danay, Beyer y Bühner, 2010).

Tabla 1
Autoconcepto físico

	M	DT	Asim.	Curt.
1. Soy muy bueno/a en casi todos los deportes (COM.PERC)	3.58	.847	-.216	-.112
2. Siempre mantengo una excelente forma física (COM.PERC)	3.73	1.015	-.326	-.588
3. Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan bonito (ATRC.FIS)	2.50	1.144	.281	-.699
4. Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física (FUER.FIS)	2.45	1.303	.231	-1.279
5. Me siento muy orgulloso/a de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente (AUTOCONF)	4.38	.916	-1.603	2.354
6. Siempre me organizo para poder hacer ejercicio físico intenso de forma regular y continuada (COM.PERC)	3.85	.996	-.438	-.444
7. Tengo dificultad para mantener un cuerpo bonito (ATRC.FIS)	3.27	1.001	-.623	1.024
8. Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo (FUER.FIS)	3.52	1.199	-.561	-.502
9. Siempre estoy satisfecho/a de cómo soy físicamente (ATRC.FIS)	4.20	.928	-.973	.294
10. No me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades deportivas (AUTOCONF)	4.57	.677	-1.468	1.439
11. Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física (COM.PERC)	3.99	.870	-.739	.795
12. Me siento avergonzado/a de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa (ATRC.FIS)	2.06	1.271	.932	-.288
13. Cuando se trata de situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofrecerme (FUER.FIS)	3.52	1.193	-.409	-.680
14. Cuando se trata del aspecto físico, no siento mucha confianza en mí mismo (AUTOCONF)	2.33	1.330	.488	-1.077
15. Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas (COM.PERC)	3.69	.973	-.696	.153
16. Suelo encontrarme un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte (COM.PERC)	1.77	1.250	1.546	1.153
17. Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi tipo de figura se considera bonita (ATRC.FIS)	2.71	1.065	-.010	-.416
18. Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física (AUTOCONF)	2.00	1.243	.956	-.291
19. Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi aspecto físico (AUTOCONF)	4.15	.911	-.769	-.080
20. Suelo estar entre los/as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades deportivas (AUTOCONF)	3.94	.990	-.600	-.457
21. Me siento muy confiado/a para practicar de forma continuada y para mantener mi forma física (COM.PERC)	4.07	.876	-.585	-.146
22. Creo que, comparado/a con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma (COM.PERC)	2,45	1,205	,427	-,710
23. Creo que, comparado con la mayoría, soy muy fuerte y tengo músculos bien desarrollados (FUER.FIS)	3,28	1,116	-,294	-,558
24. Desearía tener más respeto hacia mi propio físico (ATRC.FIS)	2,73	1,362	,240	-1,017
25. Cuando surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en deportes (COM.PERC)	4,31	,912	-1,303	1,190
26. No me siento seguro/a sobre el aspecto de mi cuerpo (ATRC.FIS)	1,93	1,156	1,075	,321
27. Creo que no soy tan bueno/a como la mayoría cuando se trata de situaciones que requieren fuerza (FUER.FIS)	2,47	1,297	,504	-,806
28. Me siento muy satisfecho/a tal y como soy físicamente (AUTOCONF)	4,22	1,017	-1,253	1,012

Tabla 2
Hábitos Alimentarios

	M	DT	ASIM.	CURT.
1. Creo que el agua engorda si la tomamos entre las comidas (M)	1.73	1.127	1.409	1.042
2. El alcohol es un nutriente energético que debe ser consumido con moderación en una dieta equilibrada (M)	1.90	1.324	1.200	.114
3. Las hamburguesas, pizzas y similares alimentan más que las comidas que se hacen en casa (M)	1.79	1.128	1.287	.762
4. El consumo de pescado azul protege al corazón de las enfermedades cardiovasculares (CA)	3.92	.959	-.174	-1.063
5. Las frutas tomadas después de las comidas producen fermentaciones que son perjudiciales para la salud y engordan (M)	1.97	1.140	.834	-.173
6. Creo que el vino antes de las comidas abre el apetito y da fuerzas (M)	2.09	1.162	.678	-.350
7. Los niños sólo deben tomar pescado blanco (M)	1.80	1.036	.951	-.288
8. Se debe comer pescado tres o cuatro veces a la semana (CA)	3.63	1.122	-.487	-.416
9. Una alimentación adecuada durante la adolescencia previene la aparición de algunas patologías en la edad adulta (CA)	3.39	1.383	-.408	-.917
10. Hay que comer frutas y verduras todos los días (CA)	4.68	.669	-1.999	2.996
11. Es lo mismo tomar zumo de naranja natural, refrescos de naranja o caramelos enriquecidos con vitamina (CA)	2.40	1.325	.458	-.928
12. Es mejor comer lo que comen los demás y no destacar (M)	2.34	1.195	.448	-.659
13. La delgadez extrema está de moda, pero no equivale a tener buena salud (CA)	3.48	1.445	-.534	-.994
14. Como pocas frutas porque eso no se lleva entre mis colegas (M)	1.69	1.039	1.460	1.340
15. En los anuncios de televisión siempre salen chicos/as muy delgados porque es así como debemos estar todos (M)	2.15	1.288	.869	-.270
16. Siento que los alimentos controlan mi vida (M)	2.68	1.322	.187	-1.020
17. En casa carecemos de recursos económicos para comprar pescado, frutas y verduras (M)	2.04	1.388	.966	-.494
18. En mi casa siempre comemos comida precocinada o un bocata (M)	1.63	1.093	1.809	2.360
19. En mi casa casi nunca comemos juntos (M)	1.66	1.081	1.614	1.698
20. Evito especialmente comer alimentos con muchos hidratos de carbono (por ejemplo, pan, arroz, patatas, etc.) (M)	2.47	1.246	.357	-.829
21. Suelo comer siempre los mismos alimentos (M)	2.15	1.234	.800	-.424
22. Me siento incómodo/a después de comer dulces (M)	2.56	1.410	.387	-1.148
23. Tengo fácil acceso a fruta y verdura variada (CA)	4.06	1.153	-1.131	.569
24. Creo que la ingesta diaria de alimentos ricos en grasas y azúcares perjudica la salud (CA)	3.89	1.295	-.927	-.134
25. Creo que tengo suficientes conocimientos acerca de los efectos beneficiosos de llevar una dieta equilibrada (CA)	3.77	1.073	-.619	-.085
26. Sé distinguir los alimentos ricos en grasas, colesterol, azúcares añadidos y sal de los que no lo son (CA)	3.52	1.310	-.517	-.663
27. El vegetarianismo estricto es una manera sana de perder peso (M)	3.11	1.283	-.073	-.789
28. Raras veces veo a mis padres comer frutas o verduras (M)	1.96	1.290	1.115	-.052
29. A mi padre le encanta ver la tele comiendo pipas y bebiendo una coca cola (M)	2.02	1.340	1.067	-.095
30. Para tener una dieta equilibrada se aconseja seguir las indicaciones de la pirámide de los alimentos (CA)	4.36	.940	-1.565	2.320

Se ha procedido a calcular los diferentes factores que configuran los cuestionarios (se muestra entre paréntesis las siglas con las que se nombrarán a partir de ahora). Ver tabla 3.

Factores del Autoconcepto Físico (C-PSQ):

- Competencia percibida (COM.PERC)
 - Atractivo físico (ATRC.FIS)
 - Fuerza física (FUER.FIS)
 - Autoconfianza (AUTOCONF)
- Factores de Hábitos Alimentarios (TEPICA):
- Conocimientos y creencias erróneas (C.ERRO)
 - Conocimientos y creencias adecuadas (C.ADEC)

El factor que más alto han puntuado es AUTOCONF y el menos C.ERRO. Los resultados de las pruebas Asimetría y Curtosis son adecuadas, solo supera el valor 1.00 la Curtosis del factor C.ERRO.

Tabla 3

Tendencia central y dispersión de los factores

FACTORES	M	DT	Asim.	Curt.
COM.PERC	2.62	.454	.708	.36
ATRC.FIS	3.27	.504	.011	.559
FUER.FIS	3.19	.498	.193	-.015
AUTOCONF	3.71	.536	-.598	.34
C.ERRO	2.52	.402	.736	1.342
C.ADEC	3.13	.421	-.027	.602

Seguidamente se han calculado las correlaciones bivariadas aplicando el estadístico correlación de Pearson entre factores, las horas semanales de práctica deportiva y el IMC. Ver tabla 4.

Se obtienen varias correlaciones estadísticamente significativas al 99%, con valores superiores al .250, la competencia percibida con el atractivo físico (.513), con fuerza física (.318), con la autoconfianza (.719) y con conocimientos adecuados (.413), el atractivo físico correlaciona con la autoconfianza (.506), la fuerza física con la autoconfianza (.376) y con los conocimientos adecuados (.256) y la autoconfianza con los conocimientos adecuados (.434).

Cabe destacar que los conocimientos erróneos correlacionan de manera estadísticamente significativa, pero en sentido negativo, con la competencia percibida, el atractivo físico y la autoconfianza, lo cual indica que los que puntúan más alto en conocimientos y creencias erróneas, puntúan menos en estos tres factores y viceversa.

También se puede observar que las horas de entrenamiento deportivo correlacionan estadísticamente significativo en un 95% con la competencia percibida y la autoconfianza (.192 y .212 respectivamente).

Tabla 4

Correlaciones bivariadas de los factores estudiados, IMC y horas semanales de práctica deportiva

	2	3	4	5	6	7	8
1. IMC	-.017	.094	-.104	-.047	-.032	.127	-.084
2. COM.PER	1	.513**	.318**	.719**	-.339**	.413**	.192*
3. ATRC.FIS		1	.159	.506**	-.368**	.136	.007
4. FUER.FIS			1	.376**	.100	.256**	.142
5. AUTOCONF				1	-.388**	.434**	.212*
6. CC.ERRO					1	-.085	-.152
7. CC.ADEC						1	.002

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) = 99%

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral) = 95%

En cuanto a “cómo se ven” y “cómo les gustaría verse” se ha reconvertido los valores en cinco escalas en vez de siete. Se presentan a continuación, en las figuras 1 y 2, los resultados de las medias de los cinco factores. Se observa en “como les gustaría ser” que nadie quiere ser muy grueso.

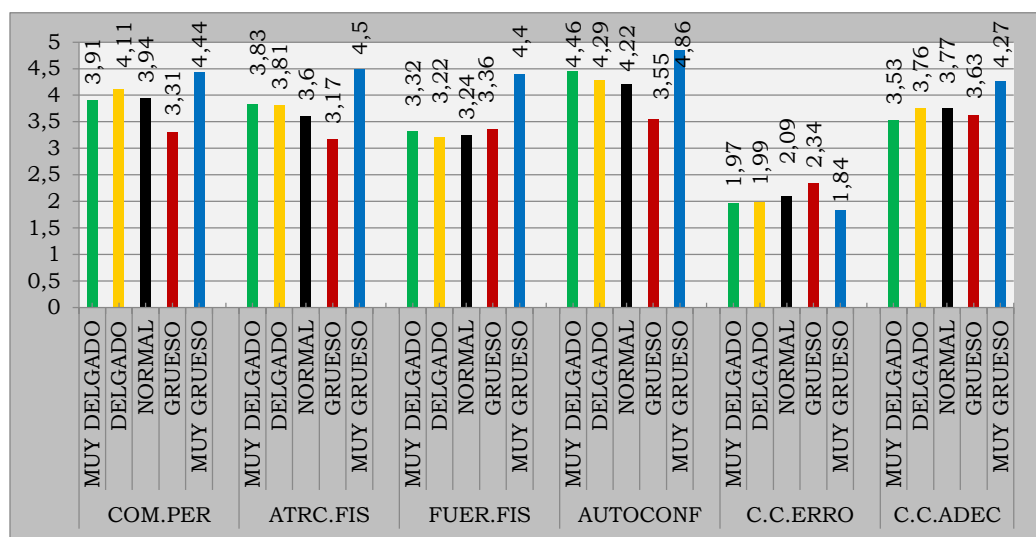


Figura 1. Comparación de las medias otorgadas a los factores con relación a “Cómo se ven”

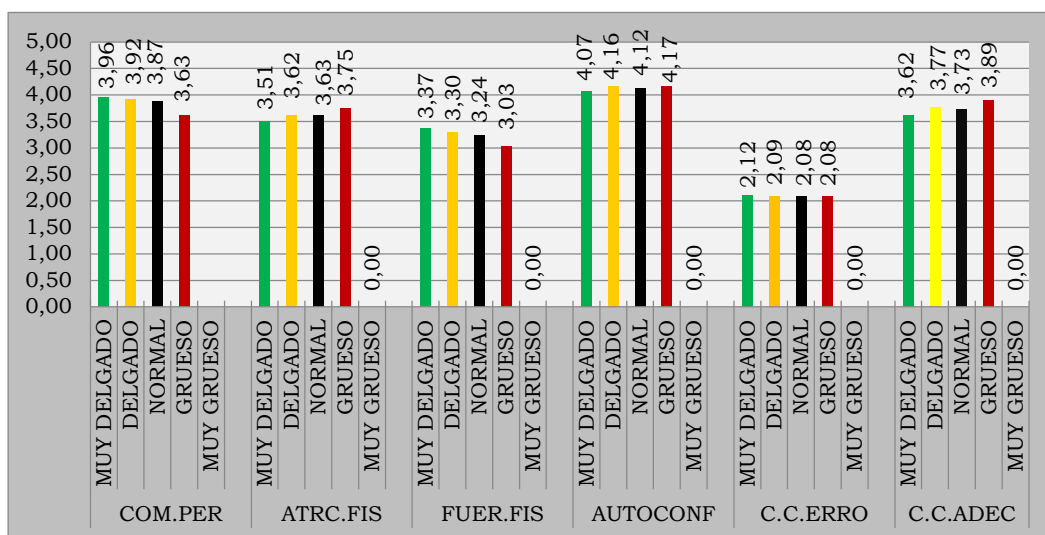


Figura 2. Comparación de las medias otorgadas a los factores con relación a “Cómo les gustaría ser”

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para saber si el “cómo se ven” y “cómo les gustaría verse” influye en los factores estudiados. Ver tabla 5.

En “cómo se ven” hay 3 factores que presentan valores estadísticamente significativo, competencias percibidas ($F=10.192$, $p<.001$), atractivo físico ($F=5.582$, $p<.001$) y autoconfianza ($F=8.800$, $p<.001$), mientras que en la variable “cómo me gustaría ser” los datos no resultan estadísticamente significativos.

El IMC de los participantes comprendidos entre 8-10 años alcanza como valor medio 18.89 y los de 11-13 años 19.63. Entre los dos grupos de edad hay una diferencia de .475 a favor de los de más edad.

Una vez reconvertidos los valores de las variables de satisfacción con las diferentes partes del cuerpo de una variable escala a una variable dicotómica, se ha aplicado la prueba t de Student para muestras independientes para conocer si el hecho de estar satisfechos o no con cada una de las partes del cuerpo, peso y tono muscular puede inferir en algún factor.

El grado de satisfacción con parte inferior del cuerpo sí influyen los factores COM.PER ($t=-3.670$, $p<.001$, $DM=.45$), AUTOCONF ($t=-3.888$, $p<.001$, $DM=.50$) y C.ADEC ($t=-2.438$, $p<.05$, $DM=.26$), siendo los que están satisfechos los que puntúan más alto. Con los C.ERRO ($t=2.365$, $p<.05$, $DM=.26$), siendo los que están insatisfechos los que puntúan más alto.

Con la parte media del cuerpo los resultados indican que sí influyen los factores COM.PER ($t=-4.475$, $p<.001$, $DM=.47$), ATRC.FIS ($t=-2.728$, $p<.05$, $DM=.32$), AUTOCONF ($t=-3.805$, $p<.001$, $DM=.43$) y C.ADEC ($t=-3.162$, $p<.05$, $DM=.29$), siendo los que están satisfechos los que puntúan más alto.

Con la parte superior del cuerpo los resultados indican que sí infieren en los factores COM.PER ($t=-2.549$, $p=.05$, $DM=.34$), FUER.FIS ($t=-2.127$, $p<.05$, $DM=.30$), AUTOCONF ($t=-3.673$, $p<.001$, $DM=.50$) y C.ADEC ($t=-3.180$, $p<.05$, $DM=.36$) siendo los que están satisfechos los que puntúan más alto.

Con el tono muscular los resultados indican que sí infieren los factores COM.PER ($t=-3.135$, $p<.05$, $DM=.34$), FUER.FIS ($t=-5.311$, $p<.001$, $DM=.56$),

AUTOCONF ($t=-4.367$, $p<.001$, $DM=.48$) y C.ADEC ($t=-3.658$, $p<.001$, $DM=.34$), siendo los que están satisfechos los que puntúan más alto.

Con el peso resultados indican que sí infieren los factores COM.PER ($t=-5.577$, $p<.001$, $DM=.53$), ATRC.FIS ($t=-20.78$, $p<.05$, $DM=.23$), FUER.FIS ($t=-2.972$, $p<.05$, $DM=.32$), AUTOCONF ($t=-5.339$, $p<.001$, $DM=.54$) y C.ADEC ($t=-2.343$, $p<.05$, $DM=.21$) siendo los que están satisfechos los que puntúan más alto. Con los C.ERRO ($t=2.289$, $p<.05$, $DM=.21$), siendo los que están insatisfechos los que puntúan más alto.

Con su imagen general los resultados indican que sí infieren en los factores COM.PER ($t=-2.782$, $p<.05$, $DM=.43$), ATRC.FIS ($t=-2.087$, $p<.05$, $DM=.35$), FUER.FIS ($t=-3.083$, $p<.05$, $DM=.49$) y AUTOCONF ($t=-2.608$, $p<.05$, $DM=.42$), siendo los que están satisfechos los que puntúan más alto.

Tabla 5

Prueba *t* de Student para conocer si el grado de satisfacción corporal infiere los factores

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias		
		F	Sig.	$t_{(2, 122)}$	<i>p</i>	DM
Parte Inferior	COM.PER	1.037	.311	-3.670	.000	-.45
	ATRC.FIS	.000	.984	-1.307	.194	-.18
	FUER.FIS	.546	.461	-1.797	.075	-.24
	AUTOCONF	.783	.378	-3.888	.000	-.50
	C.ERRO	2.361	.127	2.365	.020	.26
	C.ADEC	.011	.916	-2.438	.016	-.26
Parte Media	COM.PER	.324	.571	-4.475	.000	-.47
	ATRC.FIS	.007	.933	-2.728	.007	-.32
	FUER.FIS	.750	.388	-1.650	.102	-.19
	AUTOCONF	.611	.436	-3.805	.000	-.43
	C.ERRO	.448	.505	.331	.741	.03
	C.ADEC	.113	.737	-3.162	.002	-.29
Parte Superior	COM.PER	.431	.513	-2.549	.012	-.34
	ATRC.FIS	.917	.340	-.167	.868	-.02
	FUER.FIS	.617	.434	-2.147	.034	-.30
	AUTOCONF	1.091	.298	-3.673	.000	-.50
	C.ERRO	1.974	.163	1.535	.127	.18
	C.ADEC	.212	.646	-3.180	.002	-.36
Tono Muscular	COM.PER	.003	.959	-3.135	.002	-.34
	ATRC.FIS	2.000	.160	-1.709	.090	-.20
	FUER.FIS	.495	.483	-5.311	.000	-.56
	AUTOCONF	.160	.690	-4.367	.000	-.48
	C.ERRO	1.635	.203	.249	.804	.02
	C.ADEC	.035	.851	-3.658	.000	-.34
Peso	COM.PER	1.695	.195	-5.577	.000	-.53
	ATRC.FIS	.612	.436	-2.078	.040	-.23
	FUER.FIS	4.653	.033	-2.972	.004	-.32
	AUTOCONF	1.815	.180	-5.339	.000	-.54

	C.ERRO	.773	.381	2.289	.024	.21
	C.ADEC	.410	.523	-2.343	.021	-.21
	COM.PER	2.793	.097	-2.782	.006	-.43
	ATRC.FIS	.358	.551	-2.087	.039	-.35
Satisfacción	FUER.FIS	2.440	.121	-3.083	.003	-.49
general	AUTOCONF	.868	.353	-2.608	.010	-.42
	C.ERRO	.035	.853	.927	.356	.13
	C.ADEC	.763	.384	-1.780	.077	-.24

Nota: Cuando las diferencias de medias son negativas quiere decir que puntúan más alto los que están satisfechos, y viceversa.

Discusión y conclusiones

En este estudio se han analizado diferentes factores como son el Autoconcepto, los Hábitos Alimentarios, la Imagen Corporal, el Índice de Masa Corporal y las horas semanales que dedican a realizar Actividad Física escolares que juegan al fútbol. Realizan de forma regular entre 2-4 horas a la semana mínimo de actividad física moderada o vigorosa. Esto no asegura que cumplan con los 60 minutos diarios que se recomiendan, pero sí que tiene relación con el mundo del deporte y la competición reglada (Escalante, 2011). Casi la mitad de encuestados reconocen que hacen más de 6 horas de actividad física a la semana siendo muy probable que lleguen al objetivo de 60 minutos al día. Esto puede darse por la implicación de las familias a que realice actividad física fuera de la escuela o porque sean activos y lo requieran.

A nivel nutricional el número de ingestas resultantes se considera óptima al ser más de los dos tercios de los sujetos encuestados los que afirma que realiza entre 4-5 ingestas diarias. Lo que cabría saber de ellas si cumplen los requisitos para ser saludables, y si compaginan el número de ingestas con uno de macronutrientes adecuados. La tendencia en la actualidad es comer dulces en el recreo de media mañana, y a media tarde alimentos con alto contenido en calorías y azúcares (Pérez-Llamas et al., 2004).

En relación a la baja participación de niñas en este estudio, fue totalmente casual/aleatorio, aunque la competición a estas edades sea mixta, en los clubs participantes no había más niñas. Esto puede deberse la escasa participación de mujeres en fútbol, los datos del Consejo Superior de Deportes, en el Anuario de Estadísticas Deportivas 2017 indica que mujeres federadas son solamente la cuarta parte de la totalidad.

A la cuestión de quien realiza la comida en casa, y en consecuencia quien es un pilar fundamental de la alimentación familiar, en la mitad de los

hogares siguen cocinando las madres aunque un tercio dice que la comida la hacen ambos padres. Parece que el rol de ama de casa solo orientado a la mujer, va desapareciendo progresivamente (Fernández-Escárzaga y Vázquez-Soto, 2017), transformando la realidad del hogar e influyendo en algo tan relevante como es la nutrición de las nuevas generaciones (Criado, 2004).

Los factores de autoconcepto físico correlacionan entre sí presentando altos valores de significación (Barbosa y Urrea, 2018). Lo más relevante son los resultados de las correlaciones de los factores del autoconcepto con los conocimientos sobre hábitos alimentarios, donde un buen autoconcepto implica conocimientos adecuados, y tener menos conocimientos erróneos. Los conocimientos erróneos correlacionan de manera estadísticamente significativa en sentido negativo con la competencia percibida, el atractivo físico y la autoconfianza, lo cual revela que los que tienen conocimientos o creencias erróneas, puntúan menos en estos tres factores y viceversa (Rosa, 2015; Sánchez-Alcazar y Gómez-Marmos, 2014). Un estudio reciente sobre implementación de un programa de salud en adolescentes (Ceballos-Gurrola et al. 2020) concluyen que educación nutricional y ejercicio incide favorablemente sobre dimensiones del autoconcepto, lo cual reafirma la importancia de estos hallazgos, pues revalida la importancia de la educación nutricional en edades adolescentes.

Los resultados del IMC no correlacionan significativamente con ningún factor del autoconcepto ni con las horas de actividad física. Esto puede ser porque en los preadolescentes el nivel de desarrollo es muy grande, etapa donde se producen mayores cambios en peso, estatura y composición corporal grasa y muscular, además de la mineralización ósea (Burrows, Díaz, y Muzzo, 2004). Esto no indica que un IMC alto llegando a la obesidad en estas edades no sea preocupante, pero sí que se puede trabajar con un poco más de flexibilidad y utilizarlo como dato orientativo.

Se observa que las horas de práctica deportiva correlacionan con la competencia percibida y la autoconfianza, o sea, el aumento de horas de actividad física y práctica deportiva genera una sensación de competencia mayor y aumenta la confianza en uno mismo. Este resultado concuerda con los hallados por Ceballos-Gurrola et al. (2020) y Menéndez y González (2019).

En relación a la imagen corporal, cabe destacar que los valores de “cómo les gustaría ser” son más bajos que los de “cómo se ven”. Esto indica que, ya sea por lo que entienden por cuerpo estandarizado, o por limitaciones físicas como estar más en forma, les gustaría estar más delgados, aun el grado de satisfacción con su cuerpo en la mayoría ronda el valor de 4 puntos sobre 7, siendo estos valores muy positivos. El único valor que sobresale de forma negativa es la satisfacción con el peso (3.82 sobre 5) ya que suele ser un tema recurrente y muy gráfico, y una forma de control común de las familias y de los medios de comunicación, generando cierto grado de insatisfacción (Mancilla, Vázquez, Mancilla, Amaya y Álvarez, 2012). El hecho de estar satisfechos o no con cada una de las partes del cuerpo, el peso y tono

muscular inferior en los factores de competencia percibida, atractivo físico, fuerza física y conocimientos adecuados, observando que los que estaban satisfechos con su cuerpo puntuaban más alto que los que no. Solo en el factor conocimientos erróneos puntuaban más alto los que estaban más insatisfechos. Un sentimiento de insatisfacción del cuerpo puede desencadenar en trastornos mentales que se deben prevenir desde la niñez, formando a jóvenes con conocimientos adecuados sobre alimentación y que practiquen deporte, para una mayor satisfacción con uno mismo (Vaquero-Cristóbal, Alacid, Muyor y López-Miñarro, 2013).

Como conclusiones se puede decir que la mayoría de estos escolares se acercan a la cantidad de horas semanales de actividad física que recomienda la OMS y mantienen un número óptimo de ingestas diarias; las personas con conocimientos sobre alimentación saludable manifiestan valores más altos en autoconcepto y percepción de la competencia; el mayor consumo de actividad física genera mejor percepción de la competencia y aumenta la confianza; y que aunque la imagen corporal es bastante buena, en general les gustaría estar más delgados.

Ante estos resultados es necesario insistir en la necesidad de implementar programas de intervención que hagan que la sociedad se conciencie en la importancia y necesidad de practicar actividad física de manera regular, adquirir los hábitos alimentarios pertinentes y conocimientos nutricionales adecuados, para prevenir las enfermedades, tanto físicas como psicológicas que avistan el futuro inmediato, producto de la ausencia de hábitos saludables, cuya carencia está muy extendida en la actualidad y que debe atajarse desde las edades tempranas.

Referencias

- Barbosa, S. H. y Urrea, A. M. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: una revisión bibliográfica. *Katharsis*, 25, 141-160.
- Benarroch, A., Pérez, S. y Perales, J. (2011). Factores que influyen en las conductas alimentarias de los adolescentes: Aplicación y validación de un instrumento de diagnóstico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1219-1232.
- Benarroch, A. y Pérez, S. (2011). Hábitos e ingestas alimentarias de los adolescentes melillenses (España). *Revistas Editorial Universidad de Granada*, 41, 65-83.
- Botella, L., Ribas, E. y Ruiz, J. B. (2009). Evaluación psicométrica de la imagen corporal: Validación de la versión española del Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ). *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(3), 253-264.
- Brown, T. A., Cash, T. F. y Mikulka, P. J. (1990). Attitudinal body-image

- assessment: Factor analysis of the Body-Self Relations Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 135-144.
- Burrows, R., Díaz, N. y Muzzo, S. (2004). Variaciones del índice de masa corporal (IMC) de acuerdo al grado de desarrollo puberal alcanzado. *Revista médica de Chile*, 132(11), 1363-1368.
- Busto, R., Amigo, I., Herrero, J. y Fernández, C. (2006). La relación entre la falta de sueño, el ocio sedentario y el sobrepeso infantil. *Psicothema*, 20(4), 516-520.
- Carmona, C., Sánchez, P. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 9(29), 447-465.
- Ceballos-Gurrola, O., Lomas-Acosta, R., Enríquez-Martínez, M.A., Ramírez, E., Medina- Rodríguez, R.E. y Enríquez-Reyna, M.C. (2020). Impacto de un programa de salud sobre perfil metabólico y autoconcepto en adolescentes con obesidad. *Retos*, 38(2), 452-458.
- Cash, T.F. (1990). *Body image enhancement: A program for overcoming a negative body image*. New York: Guilford.
- Cenarruzabeitia, J. J. V., Hernández, J. A. M. y Martínez-González, M. Á. (2003). Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo. *Medicina clínica*, 121(17), 665-672.
- Coballes, S. (2015). *Relaciones entre actividad física, imagen corporal, autoconcepto e inteligencias múltiples de los adolescentes* (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo. Oviedo. España.
- Collins, M. E. (1991). Body figure perceptions and preferences among preadolescent children. *International Journal of Eating Disorders*, 10(2), 199-208.
- Consejo Superior de Deportes (2017). *Anuario de estadísticas deportivas de 2017*. Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Criado, E. M. (2004). El valor de la buena madre. Oficio de ama de casa, alimentación y salud entre las mujeres de clases populares. *Revista Española de Sociología*, 4, 93-118.
- Cuervo, C. (2016). *Relación entre la imagen corporal, los hábitos alimentarios, el autoconcepto y la cantidad de práctica deportiva en jóvenes de 12 a 18 años* (Tesis Doctoral). Universidad de Jaén, Jaén.
- Cuervo, C., Cachón, J., Zagalaz, M.L. y González, C. (2018). Conocimientos e intereses sobre hábitos alimentarios saludables y práctica de actividad física. Un estudio con población adolescente. *Aula Abierta*, 47(2), 211-220.

- Escalante, Y. (2011). Actividad física, ejercicio físico y condición física en el ámbito de la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 85(4), 325-328.
- Fernández-Escárzaga, J. y Vázquez-Soto, M.A. (2017). La evolución de la familia y los estilos de educación. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación* 4(8), Recuperado en <http://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/148>
- Fox, K. R. y Corbin, C. D. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- García, D. M., Lopez, I. G. y Eslava-Suanes, M. D. (2018). El fútbol como estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de educación primaria. *Educação y Formação*, 3(8), 17-36.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2) 271-289.
- Goñi, E. y Infante, G. (2015). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- DOI: <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.52>
- Hanifi, R., Lambert, V. y Haskell, W. (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Organización Mundial de la Salud.
- http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44441/1/9789243599977_spa.pdf
- Hortigüela, D., Fernández-Río, J. y Pérez, Á. (2016). Efectos del planteamiento docente en la enseñanza del fútbol sobre el clima de aula: percepciones de alumnado y profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 295-306.
- Jiménez-Flores, P., Jiménez-Cruz, A. y Bacardí-Gascón, M. (2017). Insatisfacción con la imagen corporal en niños y adolescentes: revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 34(2), 479-489.
- Mancilla, A., Vázquez, R., Mancilla, J. M., Amaya, A. y Álvarez, G. (2012). Insatisfacción corporal en niños y preadolescentes: Una revisión sistemática. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 3(1), 62-79.
- Menéndez, D. y González, C. (2019). Relaciones entre la práctica de actividad física y deportiva, el autoconcepto, la imagen corporal y los hábitos alimentarios en estudiantes de primaria. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 15(1), 79-96.
- Merino-Orozco, A., Arraiz-Pérez, A., Sabirón-Sierra, F., Usán-Supervía, P.

y Jarie, L. (2017). La coordinación entre espacios formativos formales y deportivos: un estudio de caso etnográfico en el fútbol pre-benjamín. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 329-354.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.329-354>

Moreno, J. A., Cervelló, E., Vera, J. A. y Ruiz, L. M. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practica and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1(2), 1-17.

<http://www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1180.pdf>

Muñoz, D. (2015). *Insatisfacción corporal y práctica de actividad física y deportiva en adolescentes de Gipuzkoa* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, España.

Murillo-Godínez, G. y Pérez-Escamilla, L. M. (2008). Los mitos alimentarios y su efecto en la salud humana. *Medicina Interna de México*, 33(3):392-402.

Organización Mundial de la Salud. (2016). *Informe de la Comisión para acabar con la obesidad Infantil*. Ginebra, Suiza.

Organización Mundial de la Salud, (2017). *Actividad física. Nota descriptiva*. Ginebra, Suiza.

Pérez-Llamas, F., Garaulet, M., Herrero, F., Palma, J. T., Pérez de Heredia, F., Marín, R. y Zamora, S. (2004). Una aplicación informática multivalente para estudios del estado nutricional de grupos de población: Valoración de la ingesta alimentaria. *Nutrición hospitalaria*, 19(3), 160-166.

Pérez-Vadillo, S. (2013). Educación para una correcta alimentación en alumnos adolescentes. Diagnóstico de conductas alimentarias y propuesta de actividades de enseñanza-aprendizaje. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 31(3), 265-273.

Rosa, A. (2015). Niveles de condición física y su relación con el perfil de autoconcepto en escolares de 8 a 11 años de la región de Murcia. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 11(3), 228-229.

Sánchez-Alcaraz, B. J. y Gómez-Mármol, A. (2014). Autoconcepto físico en una muestra de estudiantes de primaria y su relación con el género y la práctica deportiva extraescolar. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 10(2), 113-120.

Schilder, P. (2013). *The image and appearance of the human body*. Londres: Routledge.

Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L. y Bühner, M. (2010). Is it

really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6, 147-151.

Sepúlveda, A. R., Gandarillas, A. y Carrobes, J. A. (2004). Prevalencia de trastornos del comportamiento alimentario en la población universitaria. *5º Congreso Virtual de Psiquiatría*. Recuperado de <http://psiqui.com/2-6554>

Soler, A. y Castañeda, C. (2017). Estilo de vida sedentario y consecuencias en la salud de los niños. Una revisión sobre el estado de la cuestión. *Journal of Sport and Health Research*, 9(2), 187-198.

Stunkard, A.J; Sorensen, T. y Schlusinger, F. (1983). Use of the Danish Adoption Register for the study of the obesity and thinness. In: Kety, L.P. Rowland; R. L. Sidman; S. y W; Mathysse (ed) *Genetics of neurologic and psych disorders*. New York: Raven Press, 115-120.

Vaquero, A., Macias, O. y Macazaga, A. (2014). La práctica corporal y la imagen corporal: reconstruyendo significados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 163-176. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181921>

Vaquero-Cristóbal, R., Alacid, F., Muyor, J. M., y López-Miñarro, P. A. (2013). Imagen corporal: revisión bibliográfica. *Nutrición hospitalaria*, 28(1), 27-35.

Formación del profesorado en educación física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad

Teresa LLEIXÀ ARRIBAS
Merche RÍOS HERNÁNDEZ

Datos de contacto:

Teresa Lleixà Arribas
Universitat de Barcelona
teresa.lleixa@ub.edu

Merche Ríos Hernández
Universitat de Barcelona
Mercherios@ub.edu

RESUMEN

La presente investigación pretende analizar los procesos formativos de un grupo de maestros y maestras en activo que, además de su actividad docente en los centros escolares, participan como dinamizadores y observadores en un programa de actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo que comporta la inclusión de alumnado con pluridiscapacidad. Los objetivos se concretan en: Identificar y analizar situaciones de práctica que generan reflexión en el profesorado; y valorar, en las reflexiones de los maestros y maestras participantes, cómo la experiencia en el programa promueve su desarrollo profesional. Se ha seguido una metodología cualitativa de estudio de caso, utilizando como técnicas de investigación la observación participante y el grupo compartido de reflexión. Se han analizado 49 diarios de sesiones, correspondientes a dos cursos académicos. Los resultados muestran que el profesorado de la experiencia ha podido reforzar sus actitudes inclusivas al debatir sobre las barreras y facilitadores de la participación sin límites. Se reconoce la relevancia del clima de aula y las emociones como elementos clave para la inclusión. Numerosas estrategias docentes para dar respuesta a las diferentes situaciones tienen que ver con orientaciones didácticas, tipología de las actividades, adaptaciones y criterios de seguridad. El apoyo de las familias resulta valioso, rompiendo barreras y creando conciencia social. Con todo ello, la necesidad de repensar el modelo de las actividades físicas extraescolares es una de las principales conclusiones del estudio.

PALABRAS CLAVE: Educación física; actividades extraescolares; inclusión; discapacidad; pluridiscapacidad.

Teacher training in physical education and inclusion of students with multiple disabilities

ABSTRACT

This research aims to analyse the training processes of a group of in-service teachers who participated as teachers and observers in an extracurricular program of sport and physical activity. Students with and without multiple disabilities took part in this program. The objectives were: to identify and analyse situations that generate teacher reflection; and to assess how the experience in this program promotes professional development. A qualitative case study methodology has been followed. Participant observation and critical reflection group were used as research techniques. 49 field journals have been analysed, corresponding to two academic courses. The results show that the teachers have been able to strengthen their inclusive attitudes by discussing barriers and facilitators of participation without limits. In addition, the classroom climate and emotions are presented as key elements for inclusion. Teaching strategies for inclusion are related to teaching guidelines, type of activities, adaptations and safety criteria. Family support is important, breaking down barriers and creating social awareness. Taking into account the results, the need to rethink the model of extracurricular physical activities arises as the main conclusion of the study.

KEYWORDS: Physical education; extracurricular physical activities; inclusion; disability; multiple disabilities

Introducción

La educación inclusiva, entendida como un proceso destinado a responder a la diversidad del alumnado aumentando su participación y reduciendo la exclusión escolar y social (UNESCO, 2005), se ha extendido como posición ideológica y pedagógica por su carácter ético y de respuesta al derecho universal a la educación. La inclusión implica cambio, así como reestructuración de concepciones políticas y escolares para garantizar una formación de calidad para todo el alumnado. Va más allá de incrementar la participación, puesto que busca logros reales de aprendizaje (Booth & Ainscow, 2002; Naciones Unidas, 2006; Unesco, 2009) y requiere una formación docente acorde con estas premisas.

La presente investigación pretende analizar los procesos formativos de un grupo de maestros y maestras en activo que además de su actividad docente en los centros escolares, participan como dinamizadores y observadores en un programa de actividad física fuera del horario lectivo que comporta la inclusión de alumnado con pluridiscapacidad

La inclusión del alumnado con discapacidad en educación física

comparte los mismos presupuestos ideológicos y pedagógicos de la educación inclusiva. Se entiende que la educación física dirigida a favorecer un desarrollo desde sus diferentes dimensiones física, cognitiva, emocional y afectiva y beneficiosa para la mejora de la salud a lo largo de la vida, debe atender a todo el alumnado por igual, evitando la injusticia que representaría privar de dichos beneficios a quienes presentan características o capacidades diferentes.

Su implementación en la escuela preocupa no solo a docentes, sino también a investigadores, como muestran los numerosos artículos sobre revisiones sistemáticas relativas a esta temática, entre las que podemos señalar: Block & Obrušnikova (2007); Rekaa, Hanisch, & Ytterhus, (2018); Hernández-Álvarez, Fernández-Cabrera, Álvarez-Pérez, y López-Aguilar (2019); Pocock & Miyahara (2018); Qi, J., & Haa, A.S. (2012).

La mayoría de los estudios sobre inclusión en educación física, según Block & Obrušnikova (2007), versan sobre: el soporte que recibe el alumnado con discapacidad; la sensibilización de los compañeros; cómo afecta la inclusión en el entorno educativo; las actitudes del alumnado sin discapacidad; las interacciones sociales; el tiempo académico de aprendizaje; la formación y las actitudes del profesorado.

Atendiendo a la tipología de los estudios sobre inclusión en educación física observamos, coincidiendo con Rekaa, Hanisch, & Ytterhus, (2018), que la mayoría puede agruparse según hagan referencia a las actitudes del profesorado o a las experiencias inclusivas. En relación con estas últimas — se hará referencia a las primeras, más adelante, en el apartado de formación del profesorado—, cabe señalar que muestran la necesidad de reorientar la práctica pedagógica respetando las individualidades y potencialidades de todo el alumnado. En este sentido, Claverol (2000) destaca la importancia del diagnóstico previo y la información del contexto para el profesorado y De Souza & Pich, (2013) indican la necesidad de un replanteamiento del concepto de desarrollo motor normal y de la evaluación.

El clima del aula en estas experiencias condiciona necesariamente el éxito de las mismas, destacando para ello la importancia de la sensibilización de compañeros y agentes educativos (Felipe-Rello, Garoz, Tejero-González, 2020; Garro, Median, Fernández-Río, 2002; Reina, Hutzler, Iniguez-Santiago, Moreno-Murcia, 2016). Dicha sensibilización suele realizarse mediante la práctica de actividades físicas adaptadas en las que se prioriza la vivencia y la experiencia en situaciones diferentes.

Los estudios sobre estrategias facilitadoras de la inclusión (Fernández, Sánchez, Jiménez, Navaro, Anguera, 2012; Ríos, 2006, 2009) destacan las adaptaciones de las tareas, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza multinivel como medidas para permitir la participación activa y efectiva de todo el alumnado. En relación con las tareas multinivel Petrie, Devcich, & Fitzgerald, (2018) indican que requieren conocer bien al alumnado, y

reflexionar constantemente sobre la práctica, entendiendo las posibilidades de aprendizaje más que las limitaciones.

También hay que velar para que la educación física no vaya aislada sino que haya una coordinación de todo el centro educativo (Mendoza, 2009) y acciones colaborativas entre el profesorado, así como apoyo de las familias (Pocock & Miyahara, 2018).

En la revisión de la literatura, sin embargo, no resulta fácil encontrar estudios de inclusión de alumnado con pluridiscapacidad en educación física o deportiva, más allá de artículos de difusión de la experiencia que contextualiza la presente investigación (Ríos et al., 2019). Los estudios sobre esta temática tienen más que ver con la utilización de programas psicomotores en la rehabilitación de estos niños y niñas como, por ejemplo, Danelciuc, Betiuc & Danelciuc (2012). La pluridiscapacidad y el derecho a la inclusión en la educación física y el ocio deportivo se debatió, sin embargo, en el 1er Encuentro pedagógico sobre buenas prácticas en la inclusión deportiva de la Universidad de Barcelona (Ríos y Panchón, eds., 2018). Se puso aquí de manifiesto la necesidad de analizar los aspectos críticos que garanticen la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado sin límites, mediante la reflexión sobre dos experiencias de inclusión de alumnado con pluridiscapacidad, una de las cuales es el programa *Juguem!* [¡Juguemos!] que contextualiza el presente artículo.

El programa *Juguem!* (Ríos et al., 2019), fue impulsado en el curso 2015-2016, por el Institut Barcelona Esports (IBE) del Ayuntamiento de Barcelona, en el marco del programa *L'Esport Inclou* [El Deporte incluye], y realizado con la colaboración de diversas entidades locales: Escuela Els Llorers; Asociación de Familias del Alumnado de la misma; Asociación Deportiva Eixample; Asociación y Fundación de Parálisis Cerebral ASPACE; el grupo de estudio *Educació Física i la inclusió de l'alumnat amb discapacitat* del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona; y la Asociación deportiva JOCVIU.

Desde su segunda edición forma parte de la oferta habitual de actividades físico-deportivas que propone la Asociación Deportiva Eixample fuera del horario escolar. Se muestra como un proyecto consolidado, tras su cuarto año de aplicación, habiéndose replicado en otras entidades deportivas de la ciudad de Barcelona.

Constituye un programa de actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo que, bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (McGuire, Scott & Shaw, 2006) y mediante la metodología cooperativa y la estimulación sensorial, posibilita la inclusión de dos alumnos con pluridiscapacidad, junto con compañeros y compañeras sin discapacidad, en igualdad de condiciones y sin segregación alguna, consiguiendo dar respuesta a las diferentes necesidades educativas de todo el grupo en un espacio de total convivencia.

El grupo de participantes está formado por 17 alumnos y alumnas de quinto y sexto de primaria, entre ellos dos alumnos con pluridiscapacidad que presentan ambos parálisis cerebral además de discapacidad intelectual severa, y precisan de silla de ruedas para el desplazamiento. Son totalmente dependientes en las actividades de la vida diaria: vestirse, asearse, alimentarse, desplazarse, entre otros aspectos. Uno de ellos presenta movimientos distónicos (movimientos involuntarios de sus extremidades) y tiene discapacidad visual añadida (S). El otro tiene hipotonía muscular, aunque realiza movimientos voluntarios e incluso es capaz de realizar marcha acompañada. También presenta ciertos rasgos de trastorno del espectro autista (P).

Al tratar la inclusión del alumnado con pluridiscapacidad surge un tema clave que es el de la capacitación del profesorado. La formación previa específica y el contacto con experiencias inclusivas son factores determinantes para que los docentes sean competentes a la hora de favorecer entornos de educación física inclusiva. La formación docente resulta crucial para incrementar los recursos del profesorado (Caus, y Santos, 2011), mejorar las percepciones relativas a su propia competencia (Díaz del Cueto, 2009; Reina, Hemmelmayr, y Sierra Marroquín, 2016)) y mejorar las actitudes (Elliott, 2008; Raimundo, 2014; Seçer, 2010).

Las actitudes del profesorado resultan una cuestión determinante en la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física. Así, es fácil comprender que en el estudio de Haeghele, Zhu, & Davis (2018), sobre barreras y facilitadores de la participación, se presente la actitud del profesorado encabezando tanto la categoría de barreras, como la de facilitadores. Para que estas actitudes sean facilitadoras es necesario que se modifiquen creencias sobre las posibilidades inclusivas de la educación física, mediante actividades vivenciales y experienciales (Lleixà et. al., 2017). Las actividades experienciales en las que se reflexione colectivamente sobre la acción son también apuntadas por Valencia-Peris, Mínguez-Alfaro, y Martos-García (2020) como las más indicadas para esta formación, destacando estrategias como la investigación acción, las simulaciones o los talleres de acción directa.

Como ya se ha indicado, la presente investigación pretende analizar los procesos formativos de un grupo de maestros y maestras en activo, que además de su actividad docente en los centros escolares, participan como dinamizadores y observadores en las sesiones de actividad física en el “Proyecto Juguem” de inclusión de alumnado con pluridiscapacidad. Los objetivos del estudio se concretan en: a) Identificar y analizar situaciones de práctica que generan reflexión en el profesorado; b) Valorar, en las reflexiones de los maestros y maestras participantes, cómo la experiencia “Juguem” promueve su desarrollo profesional.

Método

El presente estudio se enmarca en una metodología cualitativa de estudio de caso, utilizando como técnicas de investigación la observación participante y el grupo compartido de reflexión. El estudio de caso se contextualiza en la experiencia “Juguem” descrita en la introducción del artículo.

Participantes

Los participantes en la investigación han sido, por un lado, el alumnado participante de la experiencia: 17 alumnos y alumnas de cuarto y quinto de primaria, dos de los cuales son alumnos con pluridiscapacidad. Por otro lado, 7 maestras y 3 maestros pertenecientes al Grupo de estudio en Educación Física e inclusión del Instituto de Desarrollo Profesional-ICE de la Universidad de Barcelona, así como la profesora (Investigadora) coordinadora de dicho grupo.

Tabla 1

Características de los maestros y maestras participantes en la investigación

Maestro/a	Género	Años de experiencia docente	Años de experiencia en EF e Inclusión
1.	M	34	34
2.	M	23	23
3.	M	10	5
4.	H	8	4
5.	H	6	5
6.	H	11	3
7.	M	15	13
8.	H	1	1
9.	H	17	17
10.	M	8	8

Técnicas de recogida de la información y análisis

La información se ha recogido mediante el diario de las sesiones realizado de forma narrativa y estructurado en dos partes. La primera parte corresponde a las observaciones realizadas durante la sesión y recoge fundamentalmente incidentes críticos (Bilbao y Monereo, 2011; Flanagan, 1954). La segunda parte corresponde a las reflexiones e impresiones del grupo de maestros y maestras en el grupo compartido de reflexión de después de la sesión.

El análisis se ha realizado de forma inductiva utilizando como instrumento de apoyo el software de análisis de datos cualitativos N-Vivo.

Procedimiento

Las sesiones se imparten durante el curso escolar, los miércoles de 18 a 19.30h, en la Escuela Els Llorers de Barcelona Sistemáticamente, durante el desarrollo de las sesiones, dos o tres personas del grupo de maestros ejercen de dinamizador o dinamizadora, mientras que el resto realiza la observación. Las sesiones tienen una duración de 90 minutos durante los cuales se realizan actividades físico-deportivas y finalizan con una asamblea en la que participan todos los niños y niñas. Al finalizar la sesión, tras despedir a los niños y niñas, el grupo de maestros y maestras permanece in situ realizando un debate reflexivo que puede extenderse hasta una duración de 60 minutos.

El diario es redactado por una de las personas observadoras y recoge los incidentes críticos de la sesión y las principales ideas desarrolladas en el debate reflexivo.

Se han analizado 49 diarios, con una extensión de dos a cuatro folios para cada sesión, 24 diarios redactados durante el curso 2015-16 y 25 durante el curso 2016-17. En el análisis se han seleccionado los párrafos codificándolos en los nodos correspondientes, determinados por las categorías provenientes del análisis inductivo. Se ha partido de cinco dimensiones establecidas a partir de los objetivos del estudio y de la revisión de la literatura. El análisis inductivo ha dado lugar a nuevas categorías emergentes (Tabla 2). Los resultados se presentan en función de dichas dimensiones.

Tabla 2
Categorías provenientes del análisis inductivo

Dimensiones	Categorías
Actitudes inclusivas	Actitudes de participantes
	Participación sin límites
	Transferencia social
Clima de aula	Ambiente
	Emociones
	Interacciones
Estrategias docentes	Orientaciones didácticas
	Actividades
	Adaptaciones
	Seguridad
Familias	Relación con las familias
Desarrollo profesional	Características docentes deseables

	Dilemas e incógnitas
	Conciencia de aprendizaje

Consideraciones éticas

Las familias del alumnado, así como el profesorado participante, han dado su consentimiento informado para la difusión de los resultados de la investigación resultante de la experiencia.

Resultados

Se presentan, a continuación, los resultados del análisis según las dimensiones del estudio. Las referencias que se muestran como evidencias llevan la codificación siguiente: [Nº de sesión/Año de la experiencia-Nº de la referencia].

Actitudes inclusivas

En el presente apartado se analizan las evidencias que muestran de qué manera los maestros y maestras mejoran sus actitudes inclusivas mediante la reflexión sobre las diversas situaciones.

Los maestros y maestras participantes valoran reiteradamente la plena participación de todos los niños y niñas que forman parte de la actividad, así como la autonomía de los mismos en la realización de actividades y en la interacción entre los participantes con y sin pluridiscapacidad.

... la imagen es espectacular: todos los niños y niñas corriendo como locos por la pista, riendo y disfrutando. [S02/2-R1]

Durante toda la sesión se ha observado una gran autonomía por parte de los participantes, aunque tuvieran un adulto, que les ofrecía soporte, ellos participaban en todo momento de las distintas tareas, así mismo se ha visto incrementada la interacción con P y S, principalmente con el aumento de contacto físico. [S17/1-R1]

De la misma manera, otorgan una especial atención al hecho de que sean los mismos niños y niñas los que lleguen a ser capaces de autogestionar las medidas para que la inclusión sea efectiva.

Es la primera sesión donde los participantes autogestionan los acompañamientos de S y P. Sin que nadie se lo mandara han cogido a P y S para iniciar el juego. [S08/1-R1]

...valoramos muy positivamente que uno de los éxitos de *Juguem!* es el de empoderar a los alumnos para que salgan de ellos mismos las adaptaciones inclusivas para la participación de todos sin distinción. [S08/2-R1]

El profesorado es, así mismo sensible a la evolución de las actitudes

inclusivas del alumnado a lo largo de las diferentes sesiones.

Los niños/as empiezan a tener conciencia de las dificultades que pueden presentar S y P, puesto que empiezan a preguntar, a ver y a entender que van más lentos y que hay cosas que no pueden realizar del mismo modo. El primer día observaron y compartían espacio y juego, el segundo día empezaron a relacionarse, y el tercer día empiezan a pensar en ellos.[S03/1-R1]

Más adelante, el hecho que la discapacidad no se presente como un tema tabú también es valorado positivamente.

Nos parece muy destacable también que se hable abiertamente de la discapacidad, y que una niña comente que tiene un primo con parálisis cerebral. [S02/2-R2]

Se da también una gran naturalidad en aceptar las diferencias de S y P [S04/2-R2]

Un tema al que se llega inevitablemente es el de la participación sin límites. La participación sin límites se presenta como una respuesta a una necesidad social.

...un tipo de actividad como la que se genera en el proyecto da respuesta a una necesidad social, la posibilidad de que todo tipo de niños y niñas puedan participar en las actividades extraescolares deportivas. [S03/1-R1]

Se reconoce, sin embargo, la necesidad de recursos, más allá de los que actualmente disponen las escuelas, y de personal de apoyo.

La transferencia social del programa, a parte de la difusión que pueda realizarse para promocionarlo, se produce en el seno del mismo desde una doble perspectiva. Por un lado está el análisis que realizan los mismos niños y niñas, ya que en la asamblea final de las sesiones se tratan diferentes cuestiones, como por ejemplo: ¿por qué hay personas con discapacidad? ¿qué pasaría si S y P fueran a las clases de educación física en la escuela? Por otro lado, a lo largo de los años que ha durado la experiencia se han propuesto actividades conjuntas con otros colectivos, como por ejemplo un equipo que entrena fútbol en el mismo recinto. También se han realizado sesiones en el parque cercano a la instalación.

Laura les pregunta sobre el objetivo de ir a jugar al parque y si hay algo que les preocupe. Salen a la luz comentarios como que el objetivo es demostrar a la gente que ellos (S y P) también pueden jugar con todos. Afirman también que otro objetivo puede ser enseñar a los demás cómo jugar con ellos (me encanta este comentario ya que se sienten expertos en jugar con S y P). [S30/2-R1]

...para acabar juegan a la trituradora y nada más empezar algunos niños que están jugando por allí, al parecer amigos de Jo, se interesan por la dinámica y se ponen a jugar con ellos. Cuando acaba el juego Jo les presenta S y P. Es brutal [S30/2-R2]

Clima de aula

En este apartado se analizan las evidencias que muestran las reflexiones en torno al clima de aula y las estrategias que aprenden los docentes para facilitarlo.

Crear un buen ambiente resulta uno de los objetivos para el buen desarrollo de las sesiones. El inicio de las sesiones viene encabezado por un túnel formado por los propios niños y niñas para ir recibiendo a quienes van llegando.

...el túnel de inicio de la sesión todos lo realizan en un buen ambiente de amabilidad y ganas de participar. Casi todos los participantes saludan expresamente a P y a S cuando pasan por el túnel [S22/2-R1]

Los calificativos que más se repiten para designar el ambiente son “tranquilo”, “participativo”, “dinámico”, “calmado” y en menos ocasiones, “calido” y “distendido”. Este tipo de ambiente es el deseado para el buen funcionamiento de las sesiones, de tal manera que encontramos reflexiones del tipo:

...la importancia de un ambiente cálido y distendido, jugar no es sinónimo de ruido[S03/1-R1]

En alguna ocasión, sin embargo, se pone de manifiesto cómo los conflictos pueden ir en contra de la diversión. Los conflictos suelen ser comentados en la asamblea de final de la sesión, utilizándose este espacio para la reflexión.

Por otro lado, la incidencia de las emociones en el clima de aula también es un aspecto a destacar. Se observa que con la evolución de las actividades hay una evolución en los estados emocionales. Con cada cambio del tipo de actividades hay una primera fase de grandes expectativas, con mucha excitación, que se va suavizando. La valoración es que esta regulación no es negativa, sino natural y que no deja de haber ilusión en las sesiones.

En la dinamización se busca intencionadamente despertar emociones positivas de júbilo, alegría y satisfacción. El túnel de bienvenida con aplausos, consignas conjuntas de ánimos y actividades concretas para identificar estados de ánimos van dirigidas a esa finalidad.

Gemma, que hace de observadora en diversas actividades extraescolares, comenta que *Juguem!* es con diferencia la actividad donde los niños y niñas ríen más. [S15/2-R1]

Finalmente, cabe indicar que las interacciones entre los participantes son el tema que más referencias presenta en esta dimensión de análisis. A lo largo de los diarios de las sesiones se observa claramente como las interacciones van enriqueciéndose conforme avanza el curso. Así vemos en la primera sesión frases como:

La interacción entre los niños no se produce hasta muy avanzada la sesión y

no es natural ni espontánea, algún adulto les pide esa interacción [S01/1-R1]

Y en la sesión 19:

El equipo coincide en que ha sido una muy buena sesión, donde las interacciones han sido muy predominantes. [S19/1-R1]

Potenciar las interacciones es una tarea intencionada entre quienes dinamizan la sesión, de tal manera que las progresiones pasan por:

...primero juego libre con los más próximos (libertad y experimentación), segundo aproximación con más compañeros (indicaciones para interactuar y consignas de juego) y por último más aumento de las interacciones jugando en gran grupo (propuestas grupales) [S13/1-R1]

Las interacciones con P y S son, en todo caso, las que más se destacan, en el sentido de que en las primeras sesiones son precisos recordatorios para facilitar dicha interacción, mientras que poco a poco se van haciendo espontáneas.

Estrategias docentes

De los diarios de las sesiones se desprenden numerosas orientaciones didácticas sobre las que reflexionar y que han quedado agrupadas en los nodos correspondientes esta dimensión. En este sentido, se le da una especial relevancia a aquellos elementos que conforman la sesión, juntamente con las tareas de predominio motor.

...dar especial importancia a aquello que va más allá del juego propiamente entendido (como tal): asambleas, rituales de entrada y salida, acompañamiento emocional, etc. [S03/1-R5]

La relación de P y S con el resto de niños y niñas también es objeto de numerosas reflexiones. En la primera sesión, se establece como objetivo romper el hielo y ofrecer tranquilidad a las familias, constatar que los participantes no están al servicio de S y P y que no se les considera como un experimento.

Las orientaciones didácticas que destacan tienen que ver con el acompañamiento de S y P. En primer lugar, están aquellas dirigidas a que los participantes tomen la iniciativa en el acompañamiento.

De nuevo se valora muy positivamente la estrategia de forzar acciones donde los participantes tengan que contar que alguien tiene que mover a P y a S sin que los adultos lo digan de inicio. Este hecho les hace conscientes de que si nadie lo hace no podrán participar [S06/0-R1]

Aparecen otras orientaciones más específicas, como por ejemplo: hablar con P y S antes de moverlos; la importancia del contacto corporal y con los materiales, para favorecer la estimulación táctil y la relación social;

favorecer los relevos espontáneos para conducir las sillas de ruedas, ya que conducirlas supone un esfuerzo físico y mental.

Otras orientaciones hacen referencia a las agrupaciones . En este sentido, se indica que las agrupaciones se realizan libremente al inicio, para hacer que vayan cambiando poco a poco.

eliminar el NO a la hora de hacer las agrupaciones (no podéis jugar con...) y sugerirlo de forma positiva (aprovechad para jugar con aquellos compañeros con los que soléis estar y jugar poco) [S12/2-R3]

Las alusiones al material y recursos también son numerosas. A parte, de los materiales para adaptar la práctica como los “donuts” (material toroidal con ruedecitas) y las sillas de ruedas, se recalca la importancia del “plafón” para facilitar la comunicación con los participantes, o elementos para facilitar el contacto con P y S. Así mismo, se comenta la tranquilidad que ofrece la figura de la persona que realiza la tarea de auxiliar.

En cuanto a las actividades hay una orientación clara de iniciar el programa con actividades de cohesión de grupo, juegos sencillos o bien colaborativos de poca oposición, para poco a poco incrementar la complejidad de los retos y realizar actividades de oposición. Dicha progresión permite finalmente llegar a realizar actividades de iniciación deportiva. Sin embargo, en *Juguem!* no se valora el rendimiento deportivo y la competitividad es prácticamente inexistente.

Para los juegos y las actividades deportivas se proponen habitualmente adaptaciones que tienen que ver con: la utilización de materiales alternativos; acompañamientos; dar poderes mágicos; compensaciones, es decir, en caso de participantes que vayan más lentos aumentar la dificultad de los oponentes con actividades complementarias. Se valora que los mismos niños y niñas sean capaces de pensar las adaptaciones

Se valora muy positivamente los espacios de reflexión a los que los alumnos son invitados y acompañados por el docente dándoles la posibilidad de pensar las adaptaciones y cómo hacer para jugar; de esta forma se está acrecentando la iniciativa de los participantes de forma natural. [S12/1-R1]

Otro tipo de actividades diferentes son las de expresión corporal y danza donde apenas se requieren adaptaciones.

La primera actividad consiste en realizar una sencilla coreografía con ritmos africanos. Se ve a todo el mundo muy entretenido y S y P quedan perfectamente integrados sin ninguna modificación (excepto la consigna de que quién va con ellos de pareja los gire) [S17/2-R1]

Finalmente, el último bloque de estrategias tiene que ver con la seguridad. Los participantes reciben indicaciones de seguridad, sobre todo las relacionadas con la conducción de las sillas de ruedas, ya que es necesario que sean conscientes de que un mal uso del material puede ser peligroso y perjudicial.

Se considera algo importante a trabajar con los niños y niñas, encontrando el equilibrio entre seguridad y descontrol. [S02/2-R2]

Familias

El trato de educadores con familias también requiere un aprendizaje. En este apartado se recogen las evidencias que indican de qué manera se progresa en esta relación con las familias.

Se resalta la implicación de las familias ya que se considera que la inclusión empieza por éstas

...para romper barreras hay que crear conciencia social; nosotros queremos hacerlo con las familias y con los participantes [S01/21- R3]

A este efecto, trimestralmente se organiza una sesión en la que participan las familias. De estas sesiones con familiares se destaca la evolución de las interacciones. Sobre todo se destaca el hecho de que las mamás de P y S también han evolucionado en sus comportamientos, al inicio, muy pendientes de sus hijos, y poco a poco participando de las sesiones como el resto de los familiares.

Se comenta la evolución que han sufrido las mamás de P y S, al inicio pendientes de sus hijos jugando solo con ellos; a medida que avanza la sesión se han dejado llevar, suponemos que al ver que no era necesario que siempre estuvieran ellas, ya que si no había una persona había otra dispuesta a jugar con ellos. [S16/1- R3]

En general, hay un acuerdo en reconocer que los familiares viven un día especial en estas sesiones compartidas y que se divierten rompiendo esquemas de las actividades deportivas que habían practicado en su infancia.

Desarrollo profesional

En la dimensión de desarrollo profesional se analiza la manera en que los maestros y maestras son conscientes de su formación.

El desarrollo profesional de los maestros y maestras que participan de la experiencia queda reflejado, en los diarios de las sesiones, mediante tres categorías de referencias diferentes. Por un lado, están aquellas referencias que expresan detalles de cómo esta experiencia les hace priorizar diferentes aspectos para ejercer la docencia. Un segundo grupo muestra dilemas e incógnitas que se plantean. Finalmente, en diversas ocasiones muestran la conciencia que tienen de estar aprendiendo.

Por lo que se refiere a las características de la docencia que se destacan estarían las que tienen que ver con la forma de interaccionar con el alumnado.

Una buena orientación didáctica extraída de las sesiones es la importancia

del tono de voz y de la calma para crear un ambiente más adecuado [S02/1- R2]

En diversas ocasiones se resalta la importancia que tiene saber interpretar qué está pasando en la sesión y actuar para dar buenas respuestas. Se ve como una característica importante la toma de decisiones por parte del docente.

se valora muy positivamente la sesión reportando el hecho de que la situación ha dado la vuelta a la planificación inicial. Saber detectar la necesidad del grupo y poder ofrecer la respuesta adecuada es el sí de nuestro trabajo. [S11/1- R1]

Otras formas de proceder deseables que se resaltan son la importancia de conocer a los niños y niñas y el papel que juegan dentro del grupo; o también la importancia de marcar pocos objetivos y concretos para ir evolucionando. Para acabar, se atribuye gran parte del éxito de las sesiones a la labor del trabajo colegiado.

En otro orden de cosas, a lo largo de los diarios aparecen diferentes dilemas e incógnitas que se han ido planteando. El principal dilema se establece entre la dimensión motriz —en el sentido de rendimiento— y la dimensión social del programa.

...reflexiona sobre la diferencia del paradigma del rendimiento físico que tiene como finalidad la mejora de la dimensión motriz contra el paradigma de la Educación Física educativa en el que están marcado nuestro proyecto. [S21/1- R1]

No se trata de despreciar un tipo u otro de aprendizaje sino de cuáles se quieren priorizar.

Otras incógnitas que aparecen en forma de preguntas en los diarios tienen que ver con: lo que es significativo para el alumnado; el papel que deben tener los maestros y maestras y escuela en el ambiente inclusivo; cómo mejorar la comunicación; los diferentes comportamientos de niños y niñas; el miedo a no cumplir las expectativas.

Por último, cabe indicar la conciencia que tienen los participantes de su aprendizaje, tanto por las decisiones que tienen que tomar durante la planificación y la realización de las sesiones como por las reflexiones posteriores.

En el equipo no hay egos, cada uno aporta lo mejor de sí mismo sin miedo al juicio ajeno y considera todo ello un aprendizaje personal y profesional brutal. [S03/2- R2]

Discusión y conclusiones

El trabajo colaborativo de un grupo de maestros y maestras, participando como dinamizadores y observadores en un programa de

actividad física fuera del horario lectivo que incluye a alumnado con y sin pluridiscapacidad ha constituido un escenario valioso para el desarrollo profesional de este grupo de docentes. El análisis de sus reflexiones transcritas en un diario de campo ha permitido identificar las situaciones clave que crean debate y contrastarlas con otros estudios sobre esta temática. Hernández-Álvarez, Fernández-Cabrera, Álvarez-Pérez, y López-Aguilar (2019) insisten en la necesidad de incentivar la investigación sobre inclusión en educación física en y desde la práctica, premisa que se ha tenido especialmente en cuenta en el presente estudio.

El profesorado de la experiencia ha podido reforzar sus propias actitudes inclusivas debatiendo sobre dichas actitudes en el grupo, sobre las barreras y facilitadores de participación sin límites y sobre la manera en que la experiencia realizada puede tener una repercusión social. De este debate se deriva que favorecer la participación sin límites debería estar en el punto de mira de los programas de actividades extraescolares, dando respuesta a un requisito de justicia social. Sin embargo, la falta de recursos y de personal de apoyo, en la mayoría de los centros escolares, constituyen un obstáculo. Teniendo en cuenta, además, estudios como los de Haeghele et al. (2018), quienes destacan la importancia del “equipamiento adaptado” y del “personal de soporte” como elementos facilitadores de la inclusión, se concluye que éste es un tema que debería estar en la lista de prioridades de las administraciones e instituciones educativas.

El clima de aula constituye otro de los elementos relevantes en la inclusión en educación física, en el que las emociones son un punto clave. Favorecer situaciones de júbilo y alegría en que se fomenten las interacciones entre todo el alumnado facilita sin duda la inclusión. Que los niños y niñas sean autónomos y generen por sí mismos dichas interacciones constituye un objetivo a tener en cuenta, para el cual pueden resultar útiles las actividades de sensibilización, dado que éstas facilitan las interacciones entre alumnado diverso. Tanto es así que Felipe-Rello, Garoz, y Tejero-González (2020) diseñan y validan un programa de sensibilización en educación física que se presenta como exitoso para este fin.

Dar respuesta a las diferentes situaciones que tienen lugar en la sesión conduce a crear, implementar y cuestionarse numerosas estrategias docentes que tienen que ver con orientaciones didácticas, tipología de las actividades, adaptaciones y criterios de seguridad. No se trata solo de aplicar las estrategias que establecen los diferentes expertos en el tema, como por ejemplo las que hallamos en Lieberman & Houston-Wilson (2018), sino de adaptarlas a una situación particular, mediante una práctica reflexiva.

Otro aspecto especialmente significativo tiene que ver con la implicación de las familias en la actividad, ya que tiene una doble intencionalidad. Por un lado, se trata de caminar a una con las familias,

buscando su apoyo, en la línea de Pocock & Miyahara (2018) quienes en su meta-análisis cualitativo identifican como enormemente valioso el apoyo de los padres y madres en crear entornos que respondan efectivamente a la diversidad del alumnado. Por otro lado, se trata de romper barreras y crear conciencia social.

A lo largo de la experiencia, los maestros y maestras participantes reconocen los aprendizajes que han alcanzado. El planteamiento y la reflexión sobre dilemas que van surgiendo conlleva, a menudo, un cambio en sus prioridades. El principal dilema se halla en encontrar el equilibrio entre el modelo de rendimiento físico-motor y el modelo social en las actividades deportivas. Este es un tema recurrente cuando queremos plantear un modelo educativo en este tipo de actividades y alejarnos del paradigma de normatividad que según Fitzgerald (2005) prevalece en ellas y se manifiesta en un ideal mesomórfico, de masculinidad y altos niveles de competencia motriz.

Con todo ello, podemos concluir que la inclusión de alumnado con puridiscapacidad en las actividades físico deportivas, además de ser posible, crea entornos de gran valor para el desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, es necesario repensar el modelo que adoptan las actividades físico-deportivas fuera del horario lectivo para asegurar el éxito de estos procesos.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración del Grupo de estudio en Educación Física e inclusión del Instituto de Desarrollo Profesional-ICE de la Universidad de Barcelona; del alumnado participante; y de la Asociación Deportiva Eixample, sin los cuales este estudio no hubiera sido posible.

Referencias

- Block, M.E. & Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24 (2), 103-124. Doi: 10.1123/apaq.24.2.103
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 13 (1), 135-151. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/276>
- Caus, N. y Santos, E. (2011). Análisis de la labor docente en el proceso

- de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física. *Educación y diversidad*, 5, (1), 119-130.
- Claverol, T. (2000). Atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad física en los institutos de enseñanza secundaria de la ciudad de Barcelona. *Apunts*, 60, 37-45.
- Danelciuc E.M., Betiuc, M. & Danelciuc, F.T. (2012). Method of recovery of children with disabilities multiple / associated. *The annals of the "Stefan Cel Mare" University*, 5 (2), 28-36.
- De Souza, G. C. & Pich, S. (2013). A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. *Movimento*, (19) 3, 149-169. Doi: 10.22456/1982-8918.35851
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, (9)35, 322-348.
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*. 23 (3), 48-55.
- Felipe-Rello, C., Garoz I. y Tejero-González, C.M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 713-721.
- Fernández, J.M., Sánchez, C.R., Jiménez, F., Navaro, V. y Anguera, M.T. (2012). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, (21), 1, 67-73.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10 (1), 41-59, doi: 10.1080/1740898042000334908
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, 5(4), 327-358.
- Garro, J., Median, J. y Fernández-Río, J. (2002). La experiencia de sensibilización para la integración de alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Física. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y práctica*, 87, 27-31.
- Haeghele, J., Zhu X., & Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of

- physical education participation for students with disabilities: an exploratory study, *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 130-144.
Doi: 10.1080/13603116.2017.1362046
- Hernández-Álvarez, A., Fernández-Cabrera, J. M., Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2019). Revisión de estudios sobre inclusión en educación física: periodo 2014-2018. *Acción motriz*, 23, 22-29.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes Toward the Participation of Individuals With Disabilities in Physical Activity: A Review. *Quest*, 55 (4) 347-373. Doi:10.1080/00336297.2003.10491809
- Lieberman, L. J. & Houston-Wilson, C. (2018). *Strategies for inclusion: Physical education for all*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lleixà, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C. y Puigdemívol, I. (2017). Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los talleres de Acción Directa. *Ágora para la educación física y el deporte*, 19 (2), 277-297.
- McGuire, J.M., Scott, S.S. & Shaw, S.F. (2006). Universal Design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175.
Doi: 10.1177/07419325060270030501
- Mendoza, N. (2009). La formación del profesorado de educación física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la EF y el Deporte*, (9), 43-56.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/OptionalProtocolRightsPersonsWithDisabilities.aspx>
- Petrie, K., Devcich, J. & Fitzgerald, H. (2018): Working towards inclusive physical education in a primary school: 'some days I just don't get it right', *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23 (4), 345-357doi:10.1080/17408989.2018.1441391
- Pocock, T. & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis, *International Journal of Inclusive Education*, 22:7, 751-766. Doi: 0.1080/13603116.2017.1412508
- Qi, J. & Haa, A.S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literatureInternational. *Journal of Disability, Development and Education*, 59 (3), 257-281.
Doi: 1080/1034912X.2012.697737

- Raimundo, C.L. (2014.) Inclusive Physical Education: Teachers' Attitudes. *Movimento*, 20 (2), 637-656.
- Rekaa, H., Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2018). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review, *International Journal of Disability, Development and Education*, Published online. Doi: 10.1080/1034912X.2018.1435852
- Reina, R., Hemmelmayer, I., y Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8 (2), 93-103.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M.C., y Moreno-Murcia, J. A. (2016). Attitudes towards inclusion of students with disabilities in physical education questionnaire (AISDPE): a two-component scale in spanish. *European Journal of Human Movement*, (36), 75-87.
- Ríos, M. (2006). Estrategias inclusivas en el área de Educación Física. *Tandem. Didáctica de la Educación física*, 21, 81-91.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Agora*, (9), 83-114.
- Ríos, M., Tomàs, L., Pinto, G., Bonany, T., Romero, R., Tribó, A., Burgos, P., Carol, N., Etxeberria, A., Martínez, J. y Rubio, C. (2019). Incluir sin límites: participación del alumnado con pluridiscapacidad en las actividades físico-deportivas comunitarias. *Acción Motriz*, 23, 16-21.
- Ríos, M. y Panchón, C. (Coords.) (2018). *I Encuentro pedagógico sobre buenas prácticas en la inclusión deportiva. Pluridiscapacidad y derecho a la inclusión en la educación física y el ocio deportivo ¿Realidad o utopía?* Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE). Edición electrónica: <http://hdl.handle.net/2445/128107>
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18 (1), 43-53. Doi: 10.1080/09669761003693959
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO, recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas para la inclusión en*

educación. Paris: UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 597-604

El modelo de enseñanza personalizada (MEP) como promotor de hábitos saludables

Silvia ARRIBAS-GALARRAGA
Izaskun LUIS-DE COS

Datos de contacto:

Silvia Arribas-Galarraga
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
silvia.arribas@ehu.eus

Izaskun Luis-De Cos
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
Izaskun.luis@ehu.eus

RESUMEN

En el actual paradigma educativo universitario basado en la adquisición de competencias, los grados que forman a futuros docentes han visto la necesidad de actualizar sus metodologías para adaptarse a la demanda de formación. La finalidad de este trabajo consistió en llevar a cabo y evaluar una intervención a través del Modelo de Enseñanza Personalizada (MEP), y en comprobar si su aplicación aumentaba la práctica de actividad físico-deportiva y si se producía un cambio de actitud e intención en esa práctica. Los resultados obtenidos muestran una valoración positiva y un alto grado de satisfacción con el proceso llevado a cabo, subrayando la importancia de la personalización del método, que respeta la individualidad, el ritmo de trabajo y la libertad con la que se podía desarrollar el plan. Este trabajo constata la eficacia del Modelo de Enseñanza Personalizada como promotor válido para el incremento de la práctica de actividad físico-deportiva en jóvenes estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Hábitos físico-deportivos; Estilo de vida; Condición física; Deporte.

The personalized teaching model (MEP) as a promoter of healthy habits

ABSTRACT

In the current university education paradigm based on the acquisition of competences, the degrees that teach future teachers have seen the need to update their methodologies in order to adapt to the education demand. The purpose of this work was to carry out and evaluate a proposal for intervention through the Personalized Teaching Model. And to check if its application increased the practice of physical-sports activity and if there was a change of attitude and intention in that practice. The results showed a positive assessment and a high degree of satisfaction with the process carried out, underlining the importance of the personalization of the method, which respects the individuality, the pace of work and the freedom to develop the plan. This work confirms the effectiveness of the Personalized Teaching Model as a precursor, valid for increasing the practice of physical-sports activity in young students.

KEYWORDS: Sport and physical practices habits; Physical condition; Healthy lifestyle.

Introducción

A raíz de los cambios tanto a nivel curricular como metodológico, acaecidos tras la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el profesorado universitario se ha visto ante la necesidad de orientar su práctica hacia metodologías en las que el estudiante debe saber hacer y aprender a aprender, son metodologías centradas en la adquisición de competencias que dotan al alumnado de herramientas que puedan favorecer su desempeño profesional. (Arribas-Galarraga, Luis- de Cos, Luis-de Cos y Urrutia-Gutierrez, 2019).

En la actualidad, en las programaciones de educación física, los modelos de enseñanza están cobrando cada vez mayor presencia. Estos modelos plantean una concepción amplia que engloba tareas, procedimientos, técnicas y estrategias de enseñanza con el objetivo de servir al profesorado en su labor docente (Peiró y Julian, 2015).

En esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el modelo de enseñanza personalizada (MEP) destaca por su contribución al paradigma basado en la adquisición de competencias que se caracteriza porque el alumnado debe tomar la iniciativa en su aprendizaje; “se convierte en un elemento de formación personal en el que la responsabilidad y capacidad de autogestión se dibujan como los pilares fundamentales” (Contreras, Arribas-Galarraga, y Gutiérrez, 2017,p.73). Se le presenta el total de los contenidos a trabajar en un cuadernillo o dossier, y es el estudiante quien, de forma autónoma, progresa a través de la tarea

previamente diseñada. Cada alumno ha de conseguir un mínimo establecido, pero debe comprometerse a hacer todo lo que pueda por conseguir el mayor nivel posible. El alumnado, bajo la supervisión del profesorado, es protagonista y responsable de su propio aprendizaje. Una de las claves del modelo de enseñanza personalizada es que *permite que al alumnado aprendan lo más rápido que puedan o tan despacio como lo necesite*, (Metzler 2000; 2005., en Contreras y cols. 2017, p 74).

En esta línea, Romero y Crisol (2012) realizaron una investigación sobre el trabajo autónomo, señalando que este tipo de metodologías se enmarcan a la perfección dentro del paradigma educativo que exige el EEES, permitiendo al alumnado adquirir una serie de competencias que les servirán en su futuro profesional.

El MEP es un modelo innovador, que persigue dotar al alumnado de conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de favorecer su implicación en las actividades físico-deportivas (Peiró y Julian, 2015). En esta metodología el protagonismo recae sobre el o la estudiante, que debe trabajar de una forma activa, individual y crítica para alcanzar los objetivos y tareas propuestas. El docente, por su parte, organiza los contenidos de aprendizaje y las tareas dibujando el objetivo a alcanzar (Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris y Perochena, 2014). La principal labor del docente consiste en lograr involucrar al alumnado de forma activa y responsable en su trabajo, respetando el ritmo y estilos de aprendizaje de cada estudiante (Contreras y cols., 2017).

Entre las funciones del profesorado en general y del de educación física en particular, además de adaptarse a los cambios a nivel curricular y metodológico, se encuentra la de hacer frente a las necesidades de la sociedad actual. En una sociedad en la que se está produciendo una rápida transformación en los estilos de vida, uno de los retos a los que se enfrenta este colectivo es el de provocar el gusto por la práctica de actividad físico-deportiva e inculcar hábitos activos tan necesarios en una sociedad en la que el sedentarismo y la obesidad están cada día más presentes.

El incremento del sedentarismo, a consecuencia, entre otras causas, del ocio tecnológico (Castro-Sánchez, Linares-Manrique, Sanromán Mata, Pérez-Cortés, 2017; Castro, Martínez, Zurita, Chacón, Espejo, y Cabrera, 2015; Díaz y Aladro, 2016), ha llevado a los jóvenes al abandono de la práctica físico-deportiva. Numerosos estudios confirman el alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que no realizan actividad físico-deportiva (CSD, 2011; Reverter, Plaza, Jové y Hernández, 2014; Tapia, 2019), así como la disminución de dicha práctica en los jóvenes y jóvenes adultos a medida que aumenta la edad (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís y Peiró-Velert, 2012; Isorna, Ruiz y Rial, 2013; Luis de Cos, 2014; Navas y Soriano, 2016; Ramos, Rivera, Moreno y Jiménez-Iglesias, 2012). Como consecuencia, la necesidad de una investigación educativa que genere conocimiento sobre cómo establecer en la adolescencia y juventud un estilo de vida activo y saludable se ha convertido en prioritaria (Hernández y cols., 2008; Tapia,

2019; Rodríguez-Torres, Páez-Granja, Paguay-Chávez y Rodríguez-Alvear, 2018), para poner a disposición de educadores y profesionales herramientas para fomentar estilos de vida saludables en los jóvenes (Luis de Cos, Luis de Cos y Arribas-Galarraga, 2017).

La principal conclusión de los trabajos revisados hace pensar en la necesidad de concienciar a la juventud de la importancia de la actividad física en su vida cotidiana y dotarles de herramientas para la gestión de su propia práctica físico-deportiva. Por ello, la finalidad de este trabajo consistió en llevar a cabo y evaluar una propuesta de intervención a través del Modelo de Enseñanza Personalizada (MEP), y comprobar si su aplicación aumentaba la práctica de actividad físico-deportiva y si se producía un cambio con respecto a la intención de esa práctica. Los objetivos que se derivan son:

(1) Estudiar la participación y el grado de satisfacción del alumnado con del Modelo de Enseñanza Personalizada y analizar la percepción de la mejora de la condición física a través del mismo.

(2) Comprobar si el alumnado universitario es capaz de incrementar la práctica físico-deportiva a través del MEP.

(3) Analizar el cambio de actitud e intención hacia la práctica físico-deportiva.

Método

Diseño y metodología

Se trata de un estudio de diseño quasi-experimental, de naturaleza descriptiva. La metodología utilizada es mixta: cuantitativa para analizar los datos recogidos a través de los cuestionarios y cualitativa para analizar las reflexiones recogidas en el dossier.

Participantes

En el estudio participaron dos grupos de tercer curso del Grado en Educación Primaria; un total de 103 alumnas y alumnos que cursaron la asignatura Educación Física y su Didáctica.

Instrumentos

En la recogida de datos se utilizó un cuadernillo o dossier, a modo de tutorial, diseñado “ad hoc” y denominado “Plan de Mejora”. En el se detallaban las actividades a realizar, los niveles de dificultad a conseguir, etc. además de incorporar los siguientes instrumentos:

- Cuestionario sobre hábitos de práctica físico-deportiva también para recoger información al inicio y al final del proceso (cuestionario 1).
- Test de condición física propuestos para el inicio y final del proceso (condición general: test 1, resistencia: test 2, y flexibilidad: test 3).
- Reflexiones del alumnado sobre el MEP, que se presenta

- en la parte final del dossier.
- Cuestionario “ad hoc” para recoger información relativa a la metodología desarrollada con el MEP (cuestionario 2), que se pasa al final del proceso.

Procedimiento

Tras explicar las bases teóricas de MEP se procedió al reparto del dossier (Plan de Mejora) entre el alumnado. Se dio tiempo suficiente para leer el documento y rellenar el cuestionario 1 (hábitos de práctica físico-deportiva). A continuación, se pasaron los test de condición física propuestos en el dossier (test 1, 2 y 3).

Durante las siguientes 8 semanas tuvo lugar el desarrollo de la actividad (Plan de Mejora) que se detalla más adelante.

Tras finalizar el periodo previsto, se volvió a pasar la encuesta de hábitos (cuestionario 1), se realizaron los test de condición física (test 1, 2 y 3), y se solicitó al alumnado que cumplimentara el apartado relativo a la reflexión así como el cuestionario relativo a la metodología (cuestionario 2). Finalmente se recogió el dossier.

El Plan de Mejora

La metodología utilizada (MEP) en el desarrollo del Plan de Mejora, busca convertir el aprendizaje en un elemento de formación personal, en el que la responsabilidad y la capacidad de autogestión son los pilares fundamentales (Contreras y cols., 2017).

El presente estudio se llevó a cabo durante 8 semanas en las que se combinaron sesiones presenciales y no presenciales. El programa se inició con la entrega y lectura del dossier para subsanar posibles dudas. El alumnado debía responder al reto propuesto gestionando de forma autónoma las actividades propuestas en dicho documento. A partir de ese momento, se solicitó al alumnado que respondiera el cuestionario 1 (hábitos físico-deportivos), para posteriormente proceder a la pasación inicial de los test 1, 2 y 3 (resistencia, condición física general y flexibilidad), que aportarían datos para verificar la posible mejora de los participantes.





Figura 1. Test de condición general, resistencia y flexibilidad.

Durante las siguientes 8 semanas el alumnado dispuso de una hora semanal presencial para ir desarrollando las tareas presentadas por niveles de dificultad y que deberían de cumplimentar de forma individual en el dossier facilitado por el profesorado. Se animaba a realizar la actividad física fuera de las horas lectivas, con el objetivo de promover su mejora física y el gusto por realizar ejercicio físico. Se les aconsejaba que realizaran por lo menos una sesión más en su tiempo libre



Figura 2. Alumnado trabajando con el MEP de forma autónoma, en sesión presencial.

Para la evaluación del alumnado, se tomaron en cuenta tanto las notas del profesorado, que hacían referencia al proceso del alumnado (capacidad de autogestión, nivel de implicación con la tarea, y gestión del tiempo), los niveles alcanzados durante las 8 semanas que duraba el Plan, así como el nivel de mejora de la condición física, para lo que se tomaron en cuenta los test iniciales y finales, ponderados en función del margen de mejora.

Para estudiar el efecto del Plan de Mejora desarrollado a través del Modelo de Enseñanza Personalizada (MEP) cuyos resultados se muestran en este estudio, se tomaron en cuenta las anotaciones del profesorado, los datos obtenidos en el cuestionario 2, así como las reflexiones del alumnado sobre el MEP que se recogieron al final del dossier.

Análisis de resultados

Para dar respuesta a los objetivos planteados en el presente proyecto se plantearon análisis cuantitativos: análisis descriptivos y de frecuencias (a través del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences:SPSS para PC versión 24.0); y análisis cualitativos para interpretar las valoraciones y opiniones recogidas en las declaraciones de

los y las estudiantes sobre el MEP.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se han organizado en función de los objetivos del presente estudio; así, en relación al primer objetivo (Estudiar la participación y el grado de satisfacción del alumnado con el MEP y analizar la percepción de la mejora de la condición física a través del mismo), se observó una alta implicación y participación durante todo el desarrollo del programa. Durante las sesiones presenciales el alumnado mostró interés en la realización de los ejercicios, utilizando el tiempo adecuadamente y realizando las actividades propuestas en el Plan de Mejora de forma autónoma. Cuando aparecían dudas sobre la ejecución de un ejercicio concreto, preguntaban a la profesora quien les instaba a utilizar el soporte detallado en el dossier (principalmente enlaces a tutoriales web). En ocasiones consultaban a sus compañeros y compañeras.

Al preguntar al alumnado sobre estas cuestiones, en una escala donde 0 era nada/ninguna y 5 era mucho/total, valoraron su participación con una puntuación media de 3.88, su implicación con 3.84 y su interés con un 3.64 puntos promedios. Además, valoraron lo cómodos que se sintieron en la realización del Plan, con una puntuación media de 3.77 sobre 5.

Tabla 1
Puntuaciones Medias sobre Valoraciones en las Sesiones Presenciales (rango 0-5)

	M (n=103)	DT
Interés	3.64	1.34
Participación	3.88	1.33
Implicación	3.84	1.33
Sentirse cómodo	3.77	1.29

El análisis de los datos obtenidos muestra que los participantes declaran estar satisfechas con el trabajo realizado, valorando la satisfacción con la mejora física con un 3.13 puntos promedios y la satisfacción con el aprendizaje con 3.43 (rango 0 - 5). Además, y como respuesta al objetivo 2 (Analizar y reflexionar sobre la percepción de la mejora de la condición física a través del MEP), los resultados indican que el alumnado consideró su mejora de la condición física adecuada (3.03 puntos sobre 5). Además, se constató, a través de los resultados de los test 1, 2 y 3, que todo el alumnado mejoró su condición física general, siendo que la mejora fue mayor en aquellos cuyo rendimiento era menor al iniciarse el programa.

Otro de los aspectos que se analizó fue además de la satisfacción en su experiencia como alumnos, la utilidad que en su formación como futuros docentes presentaba el MEP. Consideraron el nivel de aprendizaje y de mejora física con 3.41 y 3 puntos promedios respectivamente (rango 0-5), mientras que la satisfacción con el aprendizaje subió a 3,43 puntos y con la mejora fue de 3.16 puntos. Por otra parte, la metodología en su formación y en su faceta personal alcanzan puntuaciones medias de 3.32 y 3.35 respectivamente; asimismo el alumnado considera el MEP adecuado para su formación, (3.39 puntos). Al preguntar de forma global, el 86,8% valoraron su aprendizaje con 7 puntos o más, en una escala de 0 a 10.

Tabla 2

Puntuaciones Medias sobre Aspectos de Mejora a través del MEP

	<i>(Rango 1-5) *(Rango 1-10)</i>	
	M (n=103)	DT
Nivel de aprendizaje	3.41	1.32
Nivel de mejora física	3.03	1.34
Satisfacción con el aprendizaje	3.43	1.34
Satisfacción con la mejora física	3.16	1.39
Adecuación con su formación	3.39	1.11
Utilidad en su formación	3.32	1.31
Utilidad en el ámbito personal	3.35	1.37
Puntuación a lo aprendido	7.64 *	1.84

En cuanto a la percepción de mejora de la condición física, prácticamente el 90% de las opiniones obtenidas declaran ver el MEP muy adecuado para mejorar la condición física, además de considerar muy acertada la forma de trabajarlo, por la adecuación al ritmo de cada uno:

“... Te hace dar lo mejor de ti mismo. Encima, este plan es muy recomendable puesto que tienes la suficiente libertad para trabajar.....”; (estudiante 99).

“... plan de gran utilidad que he ido siguiendo con gusto y ganas, ya que te da la oportunidad de ir mejorando tus condiciones físicas partiendo de tu nivel y respetando tu ritmo” (estudiante 96).

“El plan de mejora me ha parecido una herramienta muy útil para mejorar mi condición física” (estudiante 75).

En relación al segundo objetivo (Comprobar si el alumnado

universitario es capaz de incrementar la práctica físico-deportiva a través del MEP y lo ve como modelo promotor de actividad físico-deportiva), algunos de los participantes reconocían que haber puesto en práctica el plan de mejora les había dado la oportunidad de volver a encontrarse con su yo activo, disfrutar con ello y ver la necesidad de seguir la práctica físico-deportiva.

“El Plan de Mejora.....gracias a ello he vuelto a recuperar la costumbre de ir 2 veces por semana al gimnasio...”(estudiante 39).

“ Gracias a este plan mis ganas de practicar actividad físico-deportiva han aumentado y espero seguir entrenando los fines de semana” (estudiante 48).

“...y al ver que he mejorado.....me he quedado muy satisfecha y sé que seguiré practicando ya que he visto que puedo mejorar.” (estudiante 69).

Fomentar el trabajo de forma individual y adaptándose a las cualidades de cada individuo es una de las características del modelo de enseñanza personalizado destacado en la mayoría de las opiniones de los participantes, quienes creen que partir de su propio nivel e ir trabajando adecuándose a su ritmo es un acierto para la motivación a seguir trabajando y mejorando.

“La verdad que para que apenas me guste el deporte, me lo he pasado muy bien haciendo el Plan de Mejora, porque me picaba conmigo misma e intentaba superarme” (estudiante 76)

“ ...el Plan de Mejora me ha encantado, creo que es una forma de trabajar los contenidos de una forma individualizada la cual respeta el ritmo de cada alumno” (estudiante 38).

“...el Plan de Mejora era ajustable a cada persona y que cada uno podía ir mejorando, tuviera el nivel que tuviera” (estudiante 53).

“...dejando a los alumnos realizar las actividades individualmente, todos y cada uno de nosotros hemos mejorado.” (estudiante 21)

“Te da la oportunidad de seguir tu ritmo sin presiones y a poder ir avanzando y superando tus propios retos” (estudiante 65).

El ambiente de respeto y confianza que el propio MEP promueve, se ha visto como un aspecto fundamental en el desarrollo de la mejora personal:

“ La sensación predominante ha sido la motivación, ya que he visto que me iba superando día a día....” (estudiante 59).

“Con el plan de mejora he podido conocer mi cuerpo y he conocido mis límites” (estudiante 84).

“Personalmente,... el Plan de Mejora me ha ayudado para mejorar la imagen que tenía de mí mismo.....Tras realizar las pruebas al principio y al final he podido observar la mejora” (estudiante 87).

Para responder a la segunda parte del objetivo, se preguntó al alumnado si la metodología utilizada era adecuada para impulsar la práctica físico-

deportiva. El 83% del alumnado opinó afirmativamente, el 14% no contestó y el 3% tuvo dudas. Se han encontrado opiniones muy positivas por parte de los y las participantes respecto a la utilidad de esta metodología como promotora de una vida activa:

“Me parece que es una buena herramienta para adquirir hábitos saludables” (estudiante 3).

“Creo que es una buena forma de promover el deporte y la actividad física y que todos alumnas/os adquieren hábito de hacer ejercicio” (estudiante 8).

“Creo que es una buena manera de motivar a los alumnos a practicar actividad físico-deportiva y continuar con ella en su tiempo libre” (estudiante 10).

“Me parece una buena actividad para que los alumnos realicen ejercicio fuera de clase....” (estudiante 88).

“...para la adquisición de hábitos saludables, me parece que puede ser una buena práctica....” (estudiante 16).

“....es una buena forma de fomentar el ejercicio sobre todo para esa gente que no suele hacerlo.” (estudiante 25).

Debido a la experimentación del modelo y a la practicidad de mismo, en algunos casos se ponen en el papel del docente y ven la validez del programa comentando:

“por una parte, con este “plan de Mejora” conseguimos asentar objetivos para la mejora personal de cada alumno. Además, transmitimos la importancia de la actividad físico-deportiva en una rutina diaria. Si esto fuera poco, les ayudamos a obtener unos hábitos saludables y conseguimos inculcarles un afán de superación” (estudiante 78).

El tercer y último objetivo de este estudio proponía analizar el cambio de actitud e intención hacia la práctica físico-deportiva. Para ello se analizó la importancia que los estudiantes de Grado en Educación Primaria otorgaban a la práctica de actividad físico-deportiva. En una escala donde 1 era poco y 9 mucho, la importancia que dieron a su práctica antes de realizar el Plan de Mejora, el alumnado puntuó con una media de 6,80; sin embargo, después del Plan, la puntuación media otorgada subió hasta 7,72 puntos. Observando la figura 2 se puede apreciar como el porcentaje de alumnado que valora su práctica físico-deportiva como muy importante es del 65% antes de su experiencia, y del 87% tras realizar el Plan.

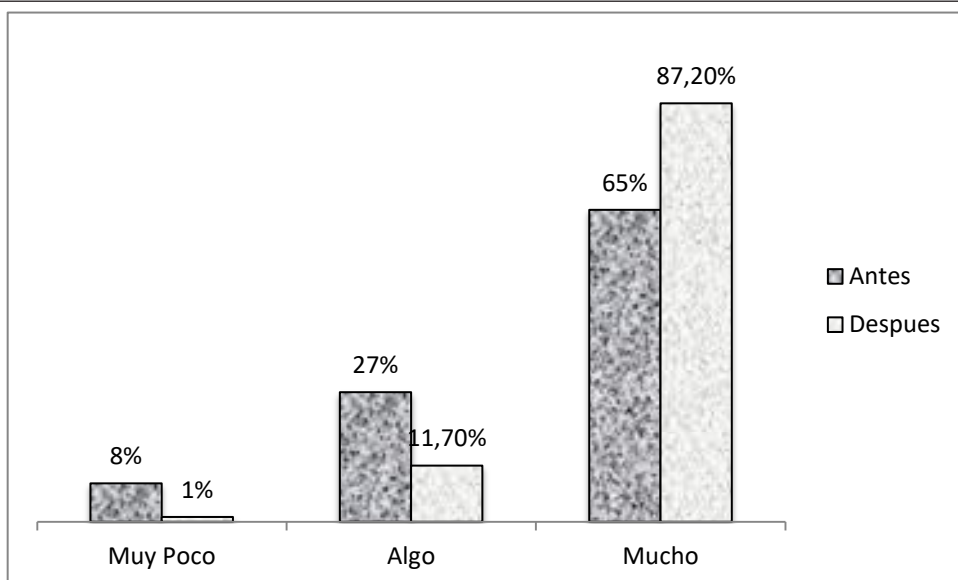


Figura 3. Grado de importancia hacia la Practica físico-deportiva antes y después del Plan de Mejora.

Al preguntar al alumnado sobre su intención de práctica futura, los valores obtenidos señalan que 90,2% muestra una intención de práctica contundente, el 9,8% no lo tiene demasiado claro, pero no hay nadie que declare intención de no continuar con su práctica físico-deportiva.

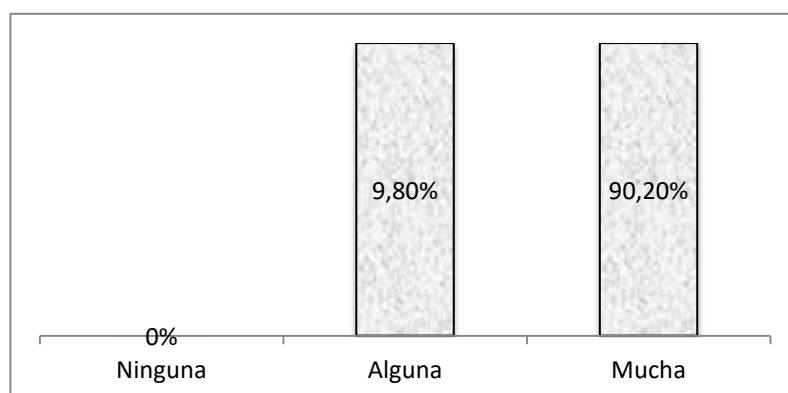


Figura 4. Porcentaje de intención de práctica de actividad físico-deportiva.

A continuación se presentan algunas declaraciones de quienes exponen su intención de seguir practicando:

“Mi intención es seguir con el plan y haciendo ejercicio ya que creo es una buena opción para mejorar la salud” (estudiante 102).

“En mi opinión este “plan de mejora” es una herramienta muy

adecuada....., también porque en mi caso he sido el punto de partida para una vida más activa (físicamente hablando)” (estudiante 21).

“ ...este plan de mejora me ha venido muy bien para concienciarme del poco ejercicio físico que hacía y para empezar una rutina. He mejorado mucho...Por eso voy a seguir como estos últimos meses haciendo deporte todo lo que pueda” (estudiante 91).

Discusión y conclusiones

La finalidad del presente estudio consistía en llevar a cabo y evaluar una propuesta de intervención a través del Modelo de Enseñanza Personalizada (MEP), y comprobar si su aplicación aumentaba la práctica de actividad físico-deportiva y si se producía un cambio con respecto a la intención de esa práctica.

Respecto a la evaluación del modelo, en base a los resultados y en virtud de las declaraciones de los protagonistas del Plan de Mejora se ha situado al estudiante en el centro del proceso educativo, hecho que Calderero, y cols. (2014) destacan como característica propia de la educación personalizada. Asimismo se puede afirmar que la puesta en marcha de este programa ha garantizado la adecuación al nuevo paradigma que promueve el sistema universitario, en el cual el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje (Bolívar, 2007; Larasa y Navarro, 2011; Rosa-Guillamón, Carrillo-Lopez y García-Cantó, 2019). Además, ha permitido a los estudiantes, en la línea de los postulados de Romero y Crisol (2012) desarrollar una serie de competencias que les ayudaran en su futuro profesional.

Los resultados de este estudio muestran que la mayoría de los estudiantes (83%) consideran que el Modelo de Enseñanza Personalizada puede ser promotor de la práctica de actividad físico-deportiva, destacando la importancia de respetar los ritmos de aprendizaje y el trabajar sin presión. Con este resultado se refuerza la afirmación de Fernández-Río y cols. (2016) quienes concluyeron que, en los modelos pedagógicos, el alumnado es un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde adquiere autonomía, responsabilidad y debe entender la práctica de la actividad físico-deportiva como elemento fundamental a lo largo de la vida.

Asimismo, Calderero y cols., (2014), en su propuesta de educación personalizada, aluden a la necesidad de adquirir hábitos operativos buenos. Este hecho queda reforzado a través de este trabajo pues los participantes declaran la adquisición de rutinas de práctica físico-deportivas. En esta misma línea, diversas investigaciones (Calderero, y cols., 2014; Contreras y cols., 2017; Rodríguez, 2006) muestran que el aprendizaje autónomo propone al estudiante como el verdadero protagonista y responsable de su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto a la satisfacción con el proceso, se puede afirmar que ha resultado positiva, subrayando la importancia de la personalización del método que respeta la individualidad, el ritmo de trabajo y la libertad con la

que se podía desarrollar El Plan. Estas características se han considerado parte del éxito del modelo y siguen la idea señalada por Mayorga y Madrid (2010) quienes apuntaron que un modelo basado en el aprendizaje y centrado en el alumnado favorece la implicación, actividad y protagonismo del estudiante. Los participantes en este programa corroboran estos datos, destacando la alta participación, implicación e interés demostrados durante el proceso. Asimismo, los datos obtenidos muestran una alta satisfacción con la mejora física acontecida en el transcurso de la intervención educativa, otorgando parte del éxito de la metodología a la mejora experimentada. Las opiniones obtenidas destacan que la forma de trabajar de manera individual les ha supuesto un reto de superación consigo mismos, y que conseguir una mejora les ha incentivado para seguir trabajando. El alumnado reconoció su propia realidad motriz y puso interés por mejorarla. Apoyándonos en el estudio de Calderero, y cols., (2014) se puede entender que el éxito de la metodología se debe a que se centra en la singularidad de las personas, aumentando la implicación y responsabilidad en el aprendizaje (Rodríguez, 2006). En este sentido se puede deducir que el haber experimentado la mejora en su condición física ha ayudado a los participantes a seguir con la propuesta; en cualquier caso, esta propuesta ha promovido que cada persona marcara su propio ritmo de aprendizaje, superando sus propios retos y automotivándose hacia la mejora.

Al hilo de lo anterior, se ha podido observar un cambio de actitud hacia la práctica de actividad físico-deportiva, pues el 90% del alumnado declara su intención de continuar con su práctica. Además, tras la aplicación de este modelo de enseñanza se ha observado que las puntuaciones medias otorgadas a la importancia de practicar actividad físico-deportiva aumentan de modo que el 22% de los encuestados da más importancia a la práctica físico-deportiva que antes. La aplicación del MEP podría constituir un paso en el largo camino a recorrer para mitigar hábitos sedentarios (CSD, 2011; Reverter, Plaza, Jové y Hernández, 2014; Tapia, 2019), y la disminución en práctica físico-deportiva de jóvenes recogida en diversos estudios (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís y Peiró-Velert, 2012; Isorna, Ruiz y Rial, 2013; Luis de Cos, 2014; Navas y Soriano, 2016; Ramos, Rivera, Moreno y Jiménez-Iglesias, 2012).

Finalmente, el presente estudio conduce hacia una visión esperanzadora en la que la promoción de hábitos de actividad físico-deportiva entre la juventud es una realidad alcanzable. El modelo de enseñanza personalizada que se establece a través de niveles, permite el empoderamiento del alumnado ante su proceso de aprendizaje y otorga un escenario para el desarrollo de la responsabilidad, el conocimiento de las propias fortalezas (y limitaciones) así como para el afrontamiento de desafíos personales que genera sensaciones de satisfacción y reto a futuro, en forma de intención de práctica.

Referencias

- Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I., Luis-de Cos, G., Urrutia-Gutierrez, S. (2019). Aprendizaje cooperativo: un proyecto de expresión corporal en el grado de Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 1),155-166.
- Beltrán-Carrillo, V.J., Devís-Devís, J. y Peiró-Velert, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12 (45), 122-137.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, 9, 68.
- Calderero, J. F., Aguirre, A.M., Castellanos, A., Peris, R.M. y Perochena, P (2014).
- Castro, M., Martínez, A., Zurita, F., Chacón, R., Espejo, T. y Cabrera, A. (2015). Uso de videojuegos y su relación con las conductas sedentarias en una población escolar y universitaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(1), 40-51.
- Castro-Sánchez, M., Linares-Manrique, M., Sanromán Mata, S., Pérez-Cortés, A.J. (2017). Análisis de los comportamientos sedentarios, práctica de actividad física y uso de videojuegos en adolescentes. *Sportis Sci J*, 3 (2), 241-255
- Consejo Superior de Deportes (CSD) (2011). Estudio de los hábitos deportivos de la población escolar española. Eds: Consejo Superior de Deportes.
- Contreras, O., Arribas-Galarraga, S. y Gutiérrez, D. (2017). Didáctica de la educación física por modelos para educación primaria. Madrid: Síntesis.
- Díaz, R. y Aladro, A. (2016). Relación entre uso de las nuevas tecnologías y sobrepeso infantil, como problema de salud pública. *RqR Enfermería Comunitaria*, 4(1), 46-51.
- Fernandez-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, d., Pérez-Pueyo, a. y Aznar-Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación y Deportes*. 413, 55-75.
- Hernández, J.L. Velázquez, R.; Martínez M^a E., Garoz, I., López, C. y López, A. (2008). Frecuencia de actividad física en niños y adolescentes: relación con su percepción de autoeficacia motriz, la práctica de su entorno social y su satisfacción con la Educación Física. *Infancia y Aprendizaje* 31(1), 79-92.
- Isorna, M., Ruiz, F. y Rial, A. (2013). Variables predictoras del abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes. *CCD Cultura Ciencia y Deporte*, 8, 93-102.
- Larasa, I. y Navarro, E. (2011). Hacia el aprendizaje autónomo en la

- universidad elementos para la reflexión y el debate a partir de la experiencia enmarcada en el modelo IKD de la UPV-EHU. III Congreso Internacional “La autogestión del aprendizaje”. Girona, Universidad de Girona.
- Luis de Cos, I. (2014). Entorno Social y Predicción de la Práctica de Actividad Física y Deporte en Población Adolescente. (Tesis doctoral). Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Luis-de Cos, I.; Luis-de Cos, G., Arribas-Galarraga, S. (2017). Práctica de actividad física y deporte, asociacionismo e intención de práctica futura en un grupo de adolescentes de 12 a 16 años. *Sportis Sci J*, 3 (3), 419-435. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.1899>.
- Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación superior. *Tendencias pedagógicas*, 15(1), 91-111.
- Navas, L. y Soriano, J.A. (2016). Análisis de los motivos para practicar o no actividades físicas extracurriculares y su relación con el autoconcepto físico en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1) 69-76.
- Metzler, M. (2000). Instructor's manual for the Personalized System Instructions series. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Metzler, M. (2005). Instructional models for physical education. Scottsdale, AZ: Holcomb y Hathaway.
- Peiró, C. y Julian, J.A. (2015). Los modelos pedagógicos en educación física. Un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 50, 9-15.
- Ramos, P., Rivera, F., Moreno, C. y Jiménez-Iglesias, A. (2012). Análisis de clúster de la actividad física y las conductas sedentarias de los adolescentes españoles, correlación con la salud biopsicosocial. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 99-106.
- Rosa-Guillamón, A., Carrillo-López, P.J. y García-Cantó, E. (2019). Learning based on projects. A didactic experience from the physical education area. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 3(1): 141-159.
- Reverter, J., Plaza, D., Jové, M.C. y Hernández, V. (2014). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria: el caso de Torrevecilla (Alicante). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 25, 48-52.
- Rodríguez, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula Abierta* 87, 89-104.
- Rodríguez-Torres, Á. F., Páez-Granja, R. E., Paguay-Chávez, F. W., y Rodríguez-Alvear, J. C. (2018). El profesorado de educación física y

- la promoción de salud en los centros educativos. *The Physical Education teaching staff and the health promotion in the educational centers*. *Arrancada*, 18(34), 215-235.
- Romero, M.A, y Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Aula Abierta*, 15, 9-3.
- Tapia, A. (2019). Diferencias en los niveles de actividad física, grado de adherencia a la dieta mediterránea y autoconcepto físico en adolescentes en función del sexo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36(36), 185-192.

Enfoque temático de enseñanza de habilidades: importancia de la competencia percibida

Gurutze LUIS-DE COS
Saioa URRUTIA-GUTIERREZ
Izaskun LUIS-DE COS

Datos de contacto:

Gurutze Luis-De Cos
Universidad de Antofagasta
gurutze.luisdecos@uantof.cl

Saioa Urrutia-Gutierrez
Universidad del País Vasco
saioa.urrutia@ehu.eus

Izaskun Luis-De Cos
Universidad del País Vasco
Izaskun.luis@ehu.eus

RESUMEN

El enfoque temático de enseñanza de habilidades tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia motriz, constructo que en interacción con la competencia motriz percibida influye en el establecimiento y afianzamiento de hábitos de práctica físico-deportiva. El objetivo de este estudio es, por un lado, comprobar la relación entre la competencia percibida, la competencia motriz y la práctica físico-deportiva, y por el otro, analizar la precisión con la que evalúan los practicantes y no practicantes de actividad físico deportiva sus habilidades motrices. Los resultados confirman la relación positiva entre las tres variables y además, que los practicantes de actividad físico-deportiva, a pesar de sobreestimar su capacidad, son más precisos en sus valoraciones que los no practicantes. Este trabajo propone aplicar el enfoque temático de la enseñanza de habilidades en el ámbito formativo dada la importancia que tiene el desarrollo de la competencia motriz en la competencia percibida y por ende en el aumento de la práctica físico-deportiva, y se propone trabajarla.

PALABRAS CLAVE: Enfoque temático de enseñanza de habilidades; competencia motriz; Competencia percibida; práctica físico-deportiva.

Skill theme approach: The importance of perceived of competence

ABSTRACT

The purpose of the skill theme approach is the development of motor competence, a construct that in interaction with perceived motor competence influences the establishment and strengthening of physical and sport activity habits. The aim of this study is on one hand to verify the relation between the perceived motor competence, motor competence and physical-sports practice and on the other, analyze his accuracy of perceived motor competence in practitioners and non-practitioners of physical-sport activity. The results confirm the positive relationship between the three variables and also that physical and sport activity practitioners, despite overestimating their ability, are more accurate in their assessments than non-practitioners. This work proposes to apply the skill theme approach due to the importance that motor competence has on perceived motor competence and therefore in increasing physical and sports practice.

KEYWORDS: Skill theme approach; motor competence; perceived motor competence; physical and sport practice.

Introducción

Los modelos de enseñanza en educación física son propuestas pedagógicas que buscan el desarrollo integral y consecución de competencias de niños y niñas. Sin embargo, cada modelo tiene sus peculiaridades. Así como algunos modelos elaboran propuestas metodológicas que se pueden aplicar a diferentes contenidos (modelo cooperativo, modelo de responsabilidad personal y social...) en otros modelos, el contenido da sentido al mismo. Este es el caso del Enfoque Temático de la Enseñanza de las Habilidades (ETEH) (Contreras, Arribas-Galarraga, y Gutiérrez, 2017).

Un modelo pedagógico, más allá de exponer el marco teórico de actuación basado en el conocimiento científico, facilita al docente de forma precisa su rol y el de su alumnado, el procedimiento concreto a seguir para la presentación del contenido, dirección de clase, estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como orientación sobre el sistema de evaluación más adecuado para la verificación de las competencias a adquirir. Basándose en las teorías del desarrollo y aprendizaje motor, el ETEH diseña una progresión fija para el desarrollo y la adquisición de habilidades motrices, en la que la individualización es una premisa importante. Esta progresión comienza con el trabajo de habilidades básicas cuidadas, para después pasar a la

combinación de estas habilidades y terminar con la integración progresiva de habilidades básicas en contextos de actividades físico-deportivas.

El ETEH es un modelo que se plantea adecuado para su desarrollo durante las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, pues es durante esos años, debido a los procesos madurativos y de desarrollo motor, cuando resulta más sencilla y efectiva la interiorización y mejora de las diferentes habilidades y destrezas. Precisamente el hecho de respetar las etapas madurativas hace que este modelo, a diferencia de los modelos tradicionales de educación física, se presente como una propuesta longitudinal, es decir, no propone una temporalización acotada a una edad y curso concreto, sino que para adaptarse al desarrollo del alumnado requiere una programación para al menos el año escolar (Contreras et al., 2017), siendo recomendable que se platee para cada ciclo escolar. No obstante, el refinamiento de las habilidades básicas es un proceso a largo plazo que debería continuarse en las etapas de Educación Secundaria, más aún, a lo largo de toda la vida.

En definitiva, mediante este modelo se busca la creación de una base adecuada de competencia motriz, lo que permitirá al alumnado vivir experiencias de éxito que repercutirán positivamente en la competencia motriz percibida (Wang y Bian, 2013), es decir, en la creencia que cada individuo tenga sobre su capacidad para resolver diferentes situaciones motrices (Arruza y cols., 2011; Harter, 1978, AUTOCITA, 2014).

En esta línea, diversas investigaciones (Barnett, Dawes y Wilmut, 2012; Barnett, Morgan, van Beurden, y Beard, 2008; Barnett, van Beurden, Morgan, Brooks y Beard, 2009; Garcia, Rodriguez y Perez, 2013; Haugen, Ommundsen, y Seiler, 2013; Inchley, Kirby, y Currie, 2011; Khodaverdi, Bahram, Khalaji, y Kazemnejad, 2013; Khodaverdi, Bahram, Stodden, y Kazemnejad, 2016; McIntyre, 2009; Lopes, Rodrigues, Maia, y Malina, 2011; Rigoli, Piek y Kane, 2011; Stodden, Gao, Goodway, y Langendorfer, 2014; Stodden, Langendorfer, y Robertson, 2009; Stodden y cols., 2008; Stodden, True, Langendorfer y Gao, 2013; Vedul-Kjelsås, Sigmundsson, Stensdotter, y Haga, 2012; Viholainen, Aro, Purtsi, Tolvanen, y Cantell, 2013) han analizado la relación entre la competencia motriz y la de competencia motriz percibida, y su influencia en los hábitos físico-deportivos, considerando a ambos elementos impulsores de la práctica físico-deportiva.

En un reciente estudio (Viholainen, Aro, Purtsi, Tolvanen, y Cantell 2013), presentaron un modelo conceptual en el que afirman, de acuerdo con autores como Harter (1978, 1988) y Eccles y Wigfield (2002), que la competencia motriz percibida influye en el mantenimiento o abandono de la práctica físico-deportiva.

Sin embargo, a diferencia de Harter, Eccles y Wigfield, Stodden y cols. (2008), Viholainen, Aro, Purtsi, Tolvanen, y Cantell (2013) sugieren que el concepto de competencia motriz es un mecanismo subyacente que interactúa con la competencia percibida, ejerciendo gran influencia en el mantenimiento y persistencia de la práctica físico-deportiva, por tanto, un elemento clave en

la adherencia de la misma. A su entender, la competencia motriz percibida interviene y media a lo largo del desarrollo en la relación entre la competencia motriz y la práctica físico deportiva, siendo un proceso dinámico que se ve influenciado por el desarrollo del niño. De este modo, la competencia motriz del niño se modifica, originando cambios en la competencia motriz percibida y repercutiendo en la adhesión que puedan tener por la práctica físico-deportiva.

Durante la etapa de escolarización de los niños y niñas se producen importantes cambios físicos y debido a estos cambios, pueden producirse desajustes en las valoraciones que hacen de sus propias habilidades. En ocasiones, las valoraciones erróneas pueden provocar consecuencias psicológicas que actúan como limitantes a la hora de iniciarse en ciertas actividades o incluso afectar a la capacidad de socializar con sus iguales. Es por ello, que autores como Raudsepp y Liblik (2002), Horn y Weiss (1991) y Weiss y Amorose (2005), resaltan la importancia de indagar en la diferencia que puede existir entre el nivel actual (real) de competencia motriz y la percepción que tienen de esa competencia, es decir en la precisión con la que los niños realizan las valoraciones sobre sus habilidades.

En esta línea, Weiss y Amorose (2005) llevaron a cabo una investigación con una muestra de niños y niñas de 8 a 14 años. En este estudio, analizaron el nivel de competencia motriz, de competencia percibida y la precisión con la que se percibían los jóvenes presentando tres niveles de precisión: sobreestimadores (se perciben más competentes de lo que son), subestimadores (se perciben menos competentes de lo que son) y precisos (se perciben tan competentes como lo son realmente).

Los estudios sobre la precisión de la percepción han mostrado que tanto el sexo como la edad influyen en la precisión con la que el alumnado valora su competencia (Dunn y Watkinson, 1994; Goodway y Rudisill, 1997; Sporis y cols., 2011; AUTOCITA, 2014; Washburn y Kolen, 2018; Weiss y Amorose, 2005). En cuanto al sexo, a pesar de la imprecisión tanto de chicos como de chicas en la valoración de sus habilidades, existen diferencia entre ellos y ellas a la hora de percibirse. De esta manera, mientras las chicas tienden a subestimar sus capacidades, los chicos sobrevaloran su nivel de competencia motriz.

En cuanto a la edad, los estudios analizados muestran que, a edades más tempranas, se tiende a sobreestimar las propias habilidades. A medida que aumenta la edad la competencia motriz percibida de los niños y las niñas disminuye y se muestran más exactos en sus valoraciones. Esto, según diversos autores (Harter, 1978; Horn y Weiss, 1991; Kim, 2003; Robinson, 2010; Weiss y Amorose, 2005) es debido al desarrollo cognitivo que se produce durante la maduración, que les permite ser más precisos en el análisis de su nivel de competencia motriz y diferenciar entre el esfuerzo, la suerte y la habilidad.

En virtud de lo anteriormente expuesto, existe suficiente evidencia científica que avala el interés de trabajar las habilidades y destrezas

durante las etapas de educación infantil y primaria. Sin embargo, son escasos los estudios que abordan el resultado del trabajo realizado durante las citadas etapas. El presente estudio pretende poner en valor la importancia del modelo de enfoque temático de enseñanza de habilidades analizando la competencia y la competencia percibida en la etapa de la adolescencia (Educación Secundaria), pues se ha considerado que, tras terminar el periodo más sensible en el desarrollo de habilidades, es el momento idóneo para analizarlas. Por otro lado, la etapa de la adolescencia y juventud, viene siendo considerada, como apuntan diferentes autores (Balaguer, 2002; AUTOCITA, 2017,) una etapa fundamental en la adquisición de hábitos de vida que se mantendrán en la edad adulta. Con el objetivo de confirmar la relación entre la competencia motriz, la competencia percibida y los hábitos físico-deportivos de los jóvenes, en este estudio, se aborda la relación entre estas variables. Por otro lado, dada la importancia que tiene la precisión de la percepción de competencia en la confianza hacia determinadas tareas y actividades físico-deportivas, se ha considerado importante conocer la precisión con la que valoran su nivel de competencia motriz los y las practicantes y no practicantes de actividades físico-deportivas.

Método

Los participantes en este estudio son 377 sujetos (182 Chicos y 195 chicas) que cursaban Educación Secundaria Obligatoria en 7 centros diferentes sitios los tres Territorios Históricos de la Comunidad Autónoma del País Vasco CAPV (Araba, Bizkaia y Gipuzkoa).

La muestra fue seleccionada por conveniencia, tomando como criterio de selección la disponibilidad e interés mostrado por los diferentes centros y profesores. Además, para este estudio se tuvieron en cuenta sólo se utilizó el modelo ETEH.

Diseño

El presente estudio es quasi-experimental de diseño “ex post facto” y naturaleza descriptiva, valorativa, correlacional y multivariada.

Variables de investigación

A continuación, se exponen las variables analizadas en esta investigación:

1. *Competencia motriz*: es la habilidad que tiene la persona para hacer frente a un problema motriz que se le presenta (real). Para obtener la variable de competencia motriz, se tipificaron los valores de las diez pruebas del test Sportcomp. Aquellas pruebas que se medían en tiempo (7 metros pata coja, 7 metros pies juntos, desplazamiento sobre soportes y carrera ida y vuelta) se multiplicaron por -1, puesto que la valoración de estas pruebas era inversa al resto de pruebas, es decir, a mayor tiempo en estas pruebas, peor puntuación.

Después de tipificar los valores, por un lado, se sumaron los valores de las

cinco pruebas de coordinación y por otro, se sumaron las cinco pruebas de condición. De esta manera, se realizó la media los dos bloques, obteniendo dos variables (capacidad coordinativa y capacidad condicional) con valores positivos y dos decimales, comprendidos entre 33 y 66.

Para la obtención de la variable de competencia motriz, se sumaron los valores obtenidos en las dos variables de capacidades coordinativas y condicionales, y se realizó la media, obteniendo un valor que se sitúa entre 33 y 66.

2. *Competencia motriz percibida*: es la creencia que tiene cada individuo de su capacidad motora.

Para obtener este índice se realizó la suma de los valores obtenidos en los ítems que representaban la percepción de competencia motriz y después se tipificó el valor obtenido.

3. *Práctica físico-deportiva*: Se preguntó al alumnado si realizaban actividad físico-deportiva.

Instrumentos

Adaptación de la Bateria Sportcomp de Ruiz y cols., 2010 (Arruza, 2011)

La batería Sportcomp fue desarrollada por Ruiz y cols. en 2010, para medir y analizar el nivel de competencia motriz en adolescentes de 1º a 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La adaptación de dicha batería resultó en dos variables: coordinación y control motor (saltos laterales, 7 metros saltando pies juntos, 7 metros saltando pata coja, desplazamiento sobre soportes y equilibrio) y aptitud física (Dinamometría, lanzamiento de balón medicinal, flexibilidad, carrera ida y vuelta, y abdominales).

Adaptación española del Test de Motivación de logro para el aprendizaje en Educación Física (Ruiz, Graupera y Rico, 2004)

Este cuestionario fue diseñado por Tamotsu Nishida para evaluar la motivación de logro para el aprendizaje en educación física. Más tarde Ruiz, Graupera, Gutierrez y Nishida (2004b), realizaron una adaptación de este cuestionario al castellano que consta de 37 ítems. En este estudio se aplicó una versión reducida de la versión española del Test AMPET que consta de 33 ítems y se tradujo al euskera.

Los análisis de fiabilidad de esta versión reducida en castellano muestran un nivel de fiabilidad de $\alpha = .81$. Los tres factores de esta escala muestran los siguientes coeficientes de consistencia interna: compromiso y seriedad $\alpha = .81$, competencia motriz percibida $\alpha = .92$ y ansiedad ante el error y situaciones de estrés $\alpha = .79$.

La fiabilidad de la versión en euskera muestra un nivel aceptable de fiabilidad, con un $\alpha = .83$. La consistencia interna para cada factor fue de $\alpha = .85$ para la competencia motriz percibida, $\alpha = .68$ para el compromiso y seriedad y de $\alpha = 0.77$ para ansiedad ante el error y situaciones de estrés.

Procedimiento de recogida de datos

Después de concretar los criterios de selección de la muestra, se realizó un primer contacto con los centros escolares de los tres TTHH, tomando como premisa que fuesen centros que impartieran los cursos desde 1º a 4º de la

ESO. A la hora de establecer el contacto, se envió un informe explicativo detallando todos los pormenores del proyecto, o bien se concretó una cita con los responsables de la asignatura Educación Física, para explicar con detalle los objetivos y procedimientos del proyecto y la toma de datos.

A continuación, se pidieron los permisos pertinentes tanto al centro escolar como a los padres, madres y/o tutores responsables de los menores. Tras realizar el contacto y verificar la participación del centro, se acordó el calendario para la recogida de datos que duró 4 meses.

Para la aplicación de las pruebas y su organización, se establecieron bloques en función del tiempo disponible y la organización interna de cada centro. Si la sesión era de 1 hora, se pasaban las pruebas en 2 sesiones; si eran de 2 horas, en una sola sesión.

Resultados

En la tabla 1 se exponen las correlaciones entre la competencia motriz, la competencia percibida y la práctica físico-deportiva (correlación de Pearson). Como se puede observar, se refleja una relación positiva y significativa entre las tres variables ($p < .01$)

Tabla 1

Correlaciones entre competencia motriz, competencia motriz percibida y práctica físico-deportiva

	CM	CMP	Práctica
Competencia Motriz (CM)	1	.341**	.215**
Competencia Motriz Percibida (CMP)		1	.314**
Práctica físico-deportiva (Práctica)			1

Para analizar la relación entre la competencia percibida y competencia motriz en practicantes y no practicantes de actividad físico-deportiva, se realizó una la comparación de medias de (tabla 2).

Los resultados indican que los jóvenes que practican algún tipo de actividad físico-deportiva, presentan puntuaciones medias más altas en cuanto a la competencia que en la competencia motriz real. En cuanto al grupo de quienes no practican actividad físico-deportiva alguna, se observan puntuaciones medias más altas en la competencia motriz real que en la percepción que tienen de su propia competencia. Las diferencias son estadísticamente significativas ($p < .000$) y se producen entre ambas variables;

en el caso de los practicantes de actividad físico-deportiva, a favor de la competencia percibida, es decir, no son precisos en sus valoraciones y sobreestiman sus habilidades; en el caso de los no practicantes de actividad físico-deportiva, a favor de la competencia motriz, es decir, no son precisos en sus valoraciones y subestiman su capacidad.

Tabla 2

Diferencia de medias de la Competencia Motriz y la Competencia Motriz Percibida en función de la práctica

		Competencia motriz			Competencia percibida			t	P
		N	M	DT	N	M	DT		
Precisión de percepción de competencia motriz	Practicantes	360	51,87	5,34	360	54,63	8,07	5,711	<.01
	No practicantes	17	51,89	4,44	17	46,04	9,65	2,372	<.000

Discusión y conclusiones

Partiendo del supuesto de que el modelo del Enfoque Temático de la Enseñanza de las Habilidades (ETEH) se debería desarrollar durante las etapas más sensibles del desarrollo motor puesto que, como indican Wang y Bian (2013), dotar al alumnado de vivencias positivas le permitirá adquirir experiencias de éxito que repercutirán positivamente en su competencia percibida, el presente estudio se ha centrado en analizar la competencia motriz, la competencia percibida y la práctica físico-deportiva y la relación entre ellas, en un grupo de jóvenes de la CAPV.

Tal y como afirman Stooden y cols. (2008), la competencia motriz podría ser precursora de la competencia percibida y que esto a su vez influiría en la práctica de actividad físico deportiva. De los resultados analizados, y siguiendo la tendencia de estudios anteriores, (Barnett y cols., 2012; Barnett y cols., 2008; Barnett y cols., 2009; Garcia y cols., 2013; Haugen y cols., 2013; Inchley, Kirby, y Currie, 2011; Khodaverdi y cols., 2013; Khodaverdi y cols., 2016; McIntyre, 2009; Lopes y cols., 2011; Rigoli y cols., 2011; Stodden y cols., 2014; Stodden, y cols., 2009; Stooden y cols., 2008; Stodden y cols., 2013; Vedul-Kjelsås y cols., 2012; Viholainen y cols., 2013; Wang y cols., 2013) se puede establecer una relación positiva y significativa entre la competencia motriz, la competencia percibida y la práctica físico-deportiva; a mayor competencia motriz y percepción de competencia, mayor práctica

fisico-deportiva. Sin embargo, y a pesar de que Stodden y cols. (2008) y Lima y cols. (2017) describen la relación entre la competencia motriz y la práctica fisico-deportiva como una relación recíproca, en este estudio no se puede determinar la causalidad entre las dos variables. No obstante, coincidimos con Wang y Bian (2013) en su reflexión que argumenta que realizar actividades fisico-deportivas que supongan un reto para el alumno, aumentará el tiempo dedicado a la práctica, desarrollando así nuevas habilidades y estrategias de respuesta a los diferentes problemas motrices, mejorando la percepción que tengan de las mismas. Asimismo, se sostiene que poseer un mayor nivel de competencia y un repertorio más amplio de respuestas motrices, favorecerá la competencia motriz percibida, lo que a su vez fomentará la participación en actividades y tareas motrices, y más específicamente en actividades de mayor complejidad.

Finalmente, en cuanto al análisis e interpretación de los datos obtenidos en relación a la práctica fisico-deportiva y la precisión de percepción de competencia, se puede afirmar que ni los jóvenes que practican actividades fisico-deportivas, ni los que no las practican, son precisos en la percepción de su competencia. Sin embargo, al comparar los dos grupos, resulta que los practicantes de actividades fisico-deportivas son más precisos en sus valoraciones que los no practicantes. En cuanto a los no practicantes, como hemos advertido anteriormente, la falta de actividades fisico-deportivas no permite que los niños tengan las experiencias fisico-deportivas necesarias para desarrollar su competencia percibida. La falta de instrucciones y feedbacks sobre su nivel de competencia motriz es un aspecto importante a tener en cuenta pues disponer de información sobre la ejecución de las tareas, además de influir en la creación de su competencia percibida, determina la precisión con la que el niño evaluara su nivel de habilidad (Goodway y Rudissill, 1997). Esto resulta de especial interés para los docentes quienes deberíamos recordar establecer la retroalimentación como elemento fundamental en el proceso de mejora del alumnado.

Finalmente, al analizar en qué medida el alumnado es preciso en su percepción de competencia, los datos muestran cómo quienes practican actividad fisico-deportiva, sobrevaloran su competencia motriz. Tal y como expresaron Dunn y Watkinson (1994), una posible explicación a esta sobreestimación puede deberse al nivel de satisfacción que experimente el niño en dicha práctica. Estos autores, manifestaron, que, dependiendo de la satisfacción experimentada en una actividad fisico-deportiva concreta, la precisión con la que evalúan sus habilidades se ve influenciada, provocando una sobreestimación de su propia capacidad motora.

A modo de conclusión se puede determinar que el alumnado de educación secundaria mantiene que es competente, se percibe como tal y realiza práctica fisico deportiva, y que quienes más competentes son, más competentes se perciben y más práctica realizan. Ello nos lleva a pensar, desde una perspectiva educativa, en la bondad de utilizar el Enfoque Temático de la Enseñanza de las Habilidades (ETEh) como modelo apropiado

para la creación de hábitos físico-deportivos, que otorgando al alumnado del mayor número posible de experiencias y vivencias positivas, incida en el desarrollo la competencia motriz del alumnado, en la mejora de la competencia motriz percibida, que repercuta de manera positiva en la creación de hábitos de actividad física orientados al bienestar (Contreras, Arribas-Galarraga y Gutiérrez, 2017).

Referencias

- Arruza Gabilondo, J.A., Arribas Galarraga, S., Otaegi Garmendia, O., González Rodríguez, O., Irazusta Adarraga, S. y Ruiz Pérez, L.M. (2011). Percepción de competencia, estado de ánimo y tolerancia al estrés en jóvenes deportistas de alto rendimiento. *Anales de psicología*, 27 (2), 536-543. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16720051029.pdf>
- Barnett, A.L., Dawes, H. y Wilmut, K. (2012). Constraints and facilitators to participation in physical activity in teenagers with Developmental Coordination Disorder: an exploratory interview study. *Child: care, health and development*, 39 (3), 393-403. doi: 10.1111/j.1365-2214.2012.01376.x
- Barnett, L.M., van Beurden, E., Morgan, P.J., Brooks, L.O. y Beard, J.R. (2009). Childhood Motor Skill Proficiency as a Predictor of Adolescent Physical Activity. *Journal of Adolescent Health*, 44, 252- 259. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.07.004
- Barnett, L.M., Morgan, P.J., van Beurden, E.V. y Beard, J.R. (2008). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 40 (5), 1-12. doi:10.1186/1479-5868-5-40
- Contreras-Jordan, O.R.; Arribas-Galarraga, S. y Gutiérrez, D. (2017). *Didáctica de la educación física por modelos para la educación primaria*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental mode. *Human Development*, 21, 34-64. doi: 10.1159/000271574
- Dunn, J.L. y Watkinson, E.J. (1994). A study of the Relationship Between Physical awkwardness and Children's Perceptions of Physical

- Competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 275-283. doi: 10.1123/apaq.11.3.275
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi: 0084-6570/02/0201-0109
- García, E., Pérez, J.J., Rodríguez, P.L. y Moral, J.E. (2013). Relación de las capacidades coordinativas con la competencia motriz autopercebida en adolescentes. *Trances*, 5 (3), 213-228. Recuperado de: http://www.trances.es/papers/TCS%2005_3_2.pdf
- García, E., Rodríguez, P.L. y Pérez, J.J. (2013). Autopercepción de competencia motriz, práctica físico-deportiva federada y su relación con los niveles de actividad física habitual en escolares. *Emás, Revista Digital de Educación Física*, 4, (20), 1-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4196797>
- Goodway, J.D. y Rudisill, M.E. (1997). Perceived Physical Competence and Actual Motor Skill Competence of African American Preschool Children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 314-326. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/275b/5d5910df36337a26f10421c0c4c28af88ea5.pdf>
- Harter, S. (1988). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A. LaGreca (Ed.), *Childhood assessment: Through the eyes of a child* (pp.292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- Haugen, T., Ommundsen, Y. y Seiler, S. (2013). The relationship between physical activity and physical self-esteem in adolescents: the role of physical fitness indices. *Pediatric exercise science*, 25, 138-153. doi: 10.1123/pes.25.1.138
- Horn, T.S. y Weiss, M.R. (1991). A developmental analysis of children's selfability judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3, 310-326. doi: 10.1123/pes.3.4.310
- Inchley, J., Kirby, J. y Currie, C. (2011). Longitudinal Changes in Physical Self-Perceptions and Associations With Physical Activity During Adolescence. *Pediatric Exercise Science*, 23, 237-249. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/28974232.pdf>
- Khodaverdi, Z., Bahram, A., Khalaji, H. y Kazemnejad, A. (2013). Motor Skill Competence and Perceived Motor Competence: Which Best Predicts

Physical Activity among Girls? *Iranian Journal of Public health*, 42 (10), 1145-1150. Recuperado de: <http://ijph.tums.ac.ir/index.php/ijph>

- Khodaverdi, Z., Bahram, A., Stodden, D. y Kazemnejad, A. (2016). The relationship between actual motor competence and physical activity in children: mediating roles of perceived motor competence and health-related physical fitness. *Journal of sports sciences*, 34(16), 1523-1529. doi: 10.1080/02640414.2015.1122202.
- Lima, R. A., Pfeiffer, K., Larsen, L. R., Bugge, A., Moller, N. C., Anderson, L. B., & Stodden, D. F. (2017). Physical activity and motor competence present a positive reciprocal longitudinal relationship across childhood and early adolescence. *Journal of Physical activity and Health*, 14(6), 440-447. doi: 10.1123/jpah.2016-0473
- Luis-de Cos, I., Luis-de Cos, G. y Arribas-Galarraga, S. (2017). Práctica de actividad física y deporte, asociacionismo e intención de práctica futura en un grupo de adolescentes de 12 a 16 años. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(3), 419-435. doi: 10.17979/sportis.2017.3.3.1899
- Lopes, V.P., Rodrigues, L.P., Maia, J.A.R. y Malina, R.M. (2011). Motor Coordination as Predictor of Physical Activity in Childhood. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 21(5), 663-669. doi: 10.1111/j.1600-0838.2009.01
- McIntyre, F. (2009). *A longitudinal Examination of the Contribution of Perceived Motor Competence and Actual Motor Competence to Physical Activity in 6 to 9 Year Old Children. (Tesis Doctoral)*. University of Notre Dame Australia: Fremantle, WA.
- Raudsepp, L. y Liblik, R. (2002). Relationship of perceived and actual motor competence in children. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 1059-1070. doi: 10.2466/pms.2002.94.3c.1059
- Rigoli, D., Piek, J.P. y Kane, R. (2011). Motor Coordination and Psychosocial Correlates in a Normative Adolescent Sample. *PEDIATRICS*, 129 (4), 892-900. doi: 10.1542/peds.2011-1237
- Sporiš, G., Šiljeg, K., Mrgan, J. y Kević G. (2011). Self Evaluation of Motor and Functional Abilities among pupils. *Croatina Journal of Education*, 13, 66-81.
- Stodden, D. F., Gao, Z., Goodway, J. D., & Langendorfer, S. J. (2014).

Dynamic relationships between motor skill competence and healthrelated fitness in youth. *Pediatric Exercise Science*, 26(3), 231–241. doi:10.1123/pes.2013-0027

Stodden, D.F., Goodway, J.D., Langendorfer, S.J., Roberton, M.A., Rudisill, M.E., Garcia, C. & Garcia, L.E. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60, 290-306. doi: 10.1080/00336297.2008.10483582

Stodden, D.F., Langendorfer, S.J. y Roberton, M.A. (2009). The Association Between Motor Skill Competence and Physical Fitness in Young Adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80 (2), 223-229. doi: 10.1080/02701367.2009.10599556

Stodden, D. F., True, L., Langendorfer, S., & Gao, Z. (2013). Associations among selected motor skills and health-related fitness: Indirect evidence for Seefeldt's proficiency barrier in young adults? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 397–403. doi:10.1080/02701367.2013.814910

Urrutia-Gutierrez, S. (2014). *La competencia motriz en el alumnado de la ESO y su relación con aspectos psicosociales (Tesis inédita de doctorado)*. Universidad del País Vasco, Donostia.

Vedul-Kjelsås, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A.-K. y Haga, M. (2012). The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child: care, health and development*, 38 (3), 394-402. doi: 10.1111/j.1365-2214.2011.01275.x.

Viholainen, H., Aro, T., Purtsi, J., Tolvanen, A. y Cantell, M. (2013). Adolescents' school-related self-concept mediates motor skills and psychosocial well being. *British Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1111/bjep.12023

Wang, J., Liu, W. y Bian, W. (2013). Relationship between perceived and actual motor competence among college students. *Perceptual and Motor Skills*, 116, 272-279. doi: 10.2466/25.06.PMS.116.1.272-279

Washburn, R., & Kolen, A. (2018). Children's Self-Perceived and Actual Motor Competence in Relation to Their Peers. *Children*, 5(6), 72. doi: 10.3390/children5060072.

Weiss, M.R. y Amorose, A.J. (2005). Children's Self-Perceptions in the Physical Domain: Between-and Within- Age Variability in Level,

Accuracy, and Sources of Perceived Competence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 226-244. doi: 10.1123/jsep.27.2.226

Condición física en jóvenes y su relación con la actividad física escolar y extraescolar

Fátima CHACÓN-BORREGO
Juan Antonio CORRAL-PERNÍA
Carolina CASTAÑEDA VÁZQUEZ

Datos de contacto:

Fátima Chacón Borrego
Universidad de Sevilla
fchacon@us.es

Juan Antonio Corral Pernía
Universidad de Sevilla
juancorral@us.es

Carolina Castañeda Vázquez
Universidad de Sevilla
carolinacv@us.es

RESUMEN

Los niveles de actividad física y condición física se relacionan con diferentes parámetros de salud en adolescentes. Asimismo, la condición física es un contenido del currículo educativo de Educación Física. Sin embargo, la evidencia científica muestra que los niveles de actividad física de los escolares son insuficientes para obtener mejoras en la salud. La investigación pretende conocer el nivel de condición física según el sexo y la edad de los adolescentes, y analizar las posibles relaciones entre la condición física, la actividad-inactividad de los adolescentes y la práctica deportiva competitiva extraescolar. Se evaluó una muestra de 196 adolescentes: 104 mujeres (47%) de 13-17 años ($14 \pm 1,17$) de Sevilla (España) mediante el Cuestionario de actividad física para niños (PAQ-A) y la batería ALPHA-Fitness. Se registró el índice de masa corporal, perímetro de cintura y la capacidad músculo-esquelética y aeróbica, (dinamometría manual, salto de longitud y test de Course Navette). Los resultados muestran que los hombres presentan valores más altos en la prueba de Course Navette, dinamometría manual y salto de longitud. La práctica deportiva extraescolar se asocia con niveles más altos en salto de longitud ($p < .05$) y Course Navette ($p < .01$). Se mantienen las diferencias de género, los niños presentaron valores más altos en todas las pruebas. Los estudiantes que practican deporte competitivo extraescolar presentan mejor condición física, especialmente muscular y cardiorrespiratoria. Deben promoverse programas de práctica deportiva extraescolar en las escuelas, ya que puede ser una medida efectiva para mejorar la condición física y la salud en general.

PALABRAS CLAVE: Adolescentes; Condición física; Salud; Deporte; Alpha Fitness; Educación Secundaria.

Physical fitness in youngsters and its relationship with school and extracurricular physical activity

ABSTRACT

High levels of physical activity and physical fitness are related to different health parameters in adolescents. Likewise, physical fitness is a content within the educational curriculum of Physical Education in Primary Education and, especially, in Secondary Education. Nevertheless, evidence shows that physical activity levels of schoolchildren and especially from Secondary Education, are insufficient to obtain improvements in health. The main aim of the research is to report sex and age specific physical fitness levels in adolescents, and analyze the possible relationships between physical fitness, active-inactive teenagers and extracurricular sport practice. A sample of 196 adolescents (104 women, 47%), aged 13-17 years ($14\pm1,17$) from Seville (Spain) was assessed by Physical Activity Questionnaire for Adolescents (PAQ-A) and the ALPHA-Fitness Battery. The authors assessed body mass index, waist circumference, and also muscular fitness and cardiorespiratory fitness, using handgrip, standing long jump and 20-m shuttle run test. Results show that males have on average higher values in the 20-m shuttle run test, manual dynamometry and longitudinal jump. The analysis showed that extracurricular sport practice is directly associated with higher levels in long jump ($p < .05$) and 20-m shuttle run test ($p < .01$). Gender differences in the physical fitness are maintained, boys presented higher values in all selected tests. Students who practice extracurricular sport are more likely to have high levels of physical fitness, especially muscular and cardiorespiratory fitness. Programs promoting extracurricular sport practice should be offered and developed at schools, since it can be effective measure to improve physical fitness and therefore overall health.

KEYWORDS: Adolescents; Physical fitness; Health; Sport; Alpha Fitness; Secondary Education.

Introducción

La condición física (CF) es un contenido dentro del currículo educativo de Educación Física en Educación Primaria y fundamentalmente en Educación Secundaria, que está relacionado con la mejora de la salud y la calidad de vida de los escolares. Su inclusión en estas etapas educativas es de especial importancia teniendo en cuenta que uno de sus objetivos es desarrollar en los escolares estilos de vida saludables basados en la actividad física (AF) que puedan permanecer durante la edad adulta (Cuenca-García et al., 2011; Martínez-Vizcaíno & Sánchez-López, 2008).

Esto lleva al planteamiento de las siguientes cuestiones: los adolescentes ¿tienen una buena CF? ¿Existen diferencias de CF en función de la AF realizada en el ámbito escolar o extraescolar?

La CF define el estado o capacidad que tiene una persona para realizar

todo tipo de actividades físicas, las vinculadas con tareas habituales y/o deportivas (Merino & González, 2010; Ortega, Gutiérrez, Meusel, Sjöström, & Castillo, 2006).

En este sentido, tener una buena CF desde un parámetro de salud, implica tener una buena capacidad cardiorespiratoria, de fuerza y resistencia muscular, de flexibilidad, y una adecuada composición corporal, sin un exceso de grasa (Martínez-Vizcaíno & Sánchez-López, 2008; Ortega et al., 2013), considerándose como un factor protector de numerosas enfermedades asociadas, en gran medida, a la inactividad y el sedentarismo.

Diferentes investigaciones sobre niños y adolescentes han constatado que altos niveles de CF significa, desde un punto de vista físico, una mejor salud cardiovascular, metabólica y musculo-esquelética. Ésta, a su vez, se relaciona con una mejor capacidad aeróbica, menores niveles de sobrepeso y obesidad, mejores valores de mineralización de los huesos y una mayor masa muscular (Muntaner-Mas, Vidal-Conti, Cantallops, Borràs, & Palou, 2017; Kim et al., 2005; Merino & González, 2010; Ortega et al., 2013; Rush et al., 2014; Secchi, García, España-Romero & Castro-Piñero, 2014).

Al mismo tiempo, se ha comprobado que estas mejoras de la CF en escolares también sirven como mecanismo protector de enfermedades en la edad adulta, siendo considerado como un factor determinante en la longevidad y calidad de vida de las personas (Balady, 2002; Boreham et al., 2002; Laukkanen et al., 2001; Seguin & Nelson, 2003).

El desarrollo y mejora de estas capacidades está vinculado fundamentalmente a la realización de ejercicio físico (Ortega, Ruiz, Hurtig-Wennlöf & Sjöström, 2008; Ruiz et al., 2009) y por tanto, al cumplimiento de las recomendaciones existentes de AF para niños y adolescentes en cuanto a frecuencia, intensidad y tipo de ejercicio, de al menos 60 minutos de AF moderada y vigorosa de resistencia aeróbica, de tres días de actividades de fortalecimiento muscular y mejora de masa ósea y reducción de comportamientos sedentarios a un máximo de dos horas al día (Organización Mundial de la Salud, 2010).

Según se exponía anteriormente, el principal medio de mejora de la CF es la realización de AF para lo cual, en niños y adolescentes, el contexto escolar, la clase de educación física, los recreos e incluso otras asignaturas, pueden jugar un papel esencial en incrementar la actividad y conseguir umbrales de intensidad y duración suficiente para la mejora de estas capacidades (Carredo & Cecchini, 2019; Ardoy et al., 2011; Cuenca-García et al., 2011; Merino & González, 2010). Igualmente es necesario realizar actividades fuera del centro educativo, tanto actividades deportivas extraescolares, como otras actividades físicas de la vida cotidiana en las que se incluyan los desplazamientos activos (Fundación para la investigación nutricional, 2018).

Sin embargo, existen numerosas evidencias de que la AF de los escolares y sobre todo a partir de la Educación Secundaria, es insuficiente

para obtener mejoras desde un punto de vista de salud (Sallis, 2000).

Según datos de la Fundación para la investigación nutricional (2018) y estudio ANIBES (Ruiz et al., 2015), los adolescentes de 13 a 16 años y de 17-18 años que cumplen con las recomendaciones de AF son el 50% y el 22% respectivamente; en las adolescentes estas cifras son mucho más alarmantes, el 14% (en el tramo de edad 13-16) y el 8% (17-18 años). En este mismo sentido, Guthold, Stevens, Riley & Bull (2019), indican que el 76,6% de los escolares españoles de 11 a 17 años realizan una insuficiente AF (datos relativos a 2016).

Así mismo, la investigación de Ortega et al. (2005) sobre los niveles de CF de los adolescentes muestra como la CF en España es inferior a la de otros países. Incluso en la actualidad se ha observado en esta etapa de la adolescencia, un empeoramiento con respecto a décadas anteriores en algunas capacidades físicas como la aeróbica de acuerdo con los resultados obtenidos por Tomkinson, Léger, Olds & Cazorla (2003); para Eisenmann y Malina (2002) este empeoramiento se produce sobre todo a partir de los 15 años. En función del género, las niñas y adolescentes, además de ser menos activas, tienen peores resultados que el género masculino en los test de CF de resistencia cardiovascular, fuerza del tren superior e inferior y velocidad, a excepción de en las pruebas de flexibilidad (Arriscado, Muros, Zabala, & Dalmau, 2014; Secchi et al., 2014).

De acuerdo con las investigaciones, una escasa AF y una baja CF puede tener repercusiones importantes en la salud de los adolescentes.

Teniendo en cuenta lo expuesto, los objetivos del presente estudio son: conocer las diferencias de CF de estudiantes de Secundaria en función del género y la edad. Analizar la relación de la CF con el nivel de actividad-inactividad y con la realización de deporte extraescolar competitivo.

Método

Se trata de una investigación con un diseño no experimental de corte transversal y descriptivo.

La muestra, seleccionada por muestreo incidental, por la facilidad de contacto y acceso con determinados centros educativos, está formada por 196 sujetos: 104 mujeres (47%) y 92 hombres (53%), de entre 13 y 17 años ($14 \pm 1,17$).

Para analizar el nivel de AF de los adolescentes se utilizó el PAQ-A (*Physical Activity Questionnaire for Adolescents*), traducido y validado al español por Martínez-Gómez et al. (2009). Cuestionario de 9 ítems medidos con una escala tipo Likert 1-5, en el que contabilizan las puntuaciones obtenidas en las 8 primeras preguntas: “2. En los últimos 7 días, durante las clases de educación física, ¿cuántas veces estuviste muy activo durante las clases: jugando intensamente, corriendo, saltando, haciendo lanzamientos? Opciones de respuesta: Valor 1: No hice/hago educación física; 2: Casi nunca; 3: Algunas veces; 4: A menudo; 5: Siempre. Al cuestionario se le añadió una pregunta para saber si el alumnado realizaba

práctica deportiva extraescolar de carácter competitivo.

Para medir la CF se emplearon diversas pruebas de la Batería ALPHA-Fitness (Ruiz et al., 2011.), en su versión de alta prioridad. Para la realización de las pruebas se siguió la secuencia recomendada por el manual de instrucciones de la batería, desarrollándose a lo largo de 2-3 sesiones en el orden que se explicita a continuación: Peso y altura (IMC); Perímetro de cintura; Fuerza de prensión manual; Salto en longitud a pies juntos y Test de ida y vuelta de 20 m.

De manera previa a toda la toma de datos se mantuvo una reunión con los equipos directivos de los centros para informales del proyecto y se les solicitó autorización para desarrollarlo. Posteriormente, se informó a los Claustros de Profesores, a las familias y al alumnado de las pruebas y del periodo en el que se iban a realizar. Se entregó una carta informativa junto al consentimiento informado para las familias, debiendo entregar el alumnado que quisiera participar en la investigación el correspondiente consentimiento informado, firmado por su padre, madre o tutor legal, al ser estudiantes menores de edad. La participación en cualquier caso fue voluntaria y se les aseguró el anonimato de los datos que aportaban a través del establecimiento de códigos en los cuestionarios.

Finalmente se procedió a la toma de datos a través de los cuestionarios y a la valoración de las diferentes pruebas desarrolladas de la Batería ALPHA-Fitness, con el siguiente instrumental:

El peso se registró a través de una báscula de bioimpedancia electrónica OMRON BF511. Para la talla se empleó un tallímetro y para el perímetro de cintura una cinta ergonómica flexible, no elástica. La fuerza de prensión manual se midió con un test de dinamometría manual empleando un dinamómetro digital modelo TKK5401, con adaptador de amplitud del agarre incorporado (España-Romero et al., 2010). Para la medida del salto de longitud a pies juntos se utilizó una cinta métrica de PVC y fibra de vidrio (Modelo 74-Y100M, CST/Berger, Chicago, USA). En el test de Course-Navette se empleó un equipo audio portátil y un dispositivo de memoria USB.

En el análisis de los datos se aplicó estadística cuantitativa de carácter descriptivo. A través del programa SPSS versión 26.0 se realizó un análisis descriptivo de las variables a través de frecuencias y porcentajes, medias y desviaciones típicas. Se realizaron pruebas de normalidad, determinando que los datos no seguían una distribución normal, por lo que se emplearon contrastes de hipótesis no paramétricos (Prueba U de Mann-Whitney y Rho de Spearman) para evaluar la diferencia significativa entre las medias de los grupos según género y la posible correlación entre variables. El nivel de significación se fijó a $p \leq 0.05$.

Resultados

La tabla 1 muestra los resultados descriptivos de los participantes en la investigación, diferenciados en sus respectivas categorías según el sexo, en

las pruebas de la batería ALPHA-Fitness de alta prioridad. Los puntajes se encuentran categorizados en los 5 grupos establecidos en el manual de la batería: “muy bajo”, “bajo”, “medio”, “alto” y “muy alto”, establecidos a su vez previamente según los baremos de edad y sexo.

Tabla 1

Puntuaciones en las pruebas de ALPHA-Fitness según sexo

Pruebas ALPHA-Fitness	Sexo	Chi-cuadrado	Categorías ALPHA Fitness					Total
		(a)	Muy bajo %	Bajo %	Medio %	Alto %	Muy alto %	
IMC	Mujer	0,09	8,7	14,6	44,7	16,5	15,5	100
	Hombre		19,8	12,1	49,5	9,9	8,8	100
Perímetro cintura	Mujer	0,00	37,5	14,6	29,2	13,5	5,2	100
	Hombre		9,3	27,9	51,2	8,1	3,5	100
Dinamometría	Mujer	0,00	54,5	23,2	8,1	7,1	7,1	100
	Hombre		25,3	27,6	24,1	16,1	6,9	100
Salto longitud	Mujer	0,00	17,7	17,7	18,8	32,3	13,5	100
	Hombre		8,3	35,7	28,6	14,3	13,1	100
Course Navette	Mujer	0,01	21,9	15,6	21,9	12,5	28,1	100
	Hombre		17,9	6,0	9,0	28,4	38,8	100

Se observa en la tabla anterior (Tabla 1) que las mujeres presentan valores altos y muy altos de IMC (32%) en mayor proporción que los hombres (18,7%), aunque estas diferencias no alcanzan a ser significativas.

En cuanto a los valores medios del perímetro de cintura, el grupo de las chicas presenta un porcentaje más elevado en valores altos y muy altos, los vinculados con el riesgo de sobrepeso y obesidad, (18,7%) que los chicos (11,6). No obstante, también son ellas quienes presentan igualmente valores bajos y muy bajos (52,1%) de perímetro de cintura, mientras que la mitad de los hombres (51,2%) presenta valores normales. En estos casos, la diferencia en la distribución de los niveles según sexo sí resulta significativa, encontrándose ellas en mayor medida por debajo y por encima de la categoría central, y ellos en mayor medida en la categoría “media”.

Los hombres presentan porcentajes más altos en la dinamometría manual que las mujeres, siendo las diferencias entre grupos también significativas. Así, en las categorías establecidas, el 77% de las mujeres presenta valores bajos y muy bajos, mientras que el 23% de los hombres presenta valores altos y el 24,1% medios.

En el salto de longitud no obstante, a nivel general, las mujeres

presentan una capacidad músculo-esquelética de miembros inferiores algo más alta que los hombres, pues los adolescentes que están en las categorías medias y altas son el 56% en el sexo hombres frente al 64,6% en las mujeres.

En el test de *Course Navette*, sin embargo, los hombres presentan una mayor capacidad aeróbica, ya que las mujeres se encuadran en los valores más bajos (37,5%) o medios (21,9%), mientras que los hombres se encuadran en mayoría (67,2%) en los valores más altos, que junto con los valores medios representa el 76,2% de la muestra.

Tabla 2

Resultados descriptivos de pruebas de condición física por grupos según edad y sexo

Edad	Sexo	IMC			PER. CINTURA			DINAMOMETRÍA			SALTO LONG.			C. NAVETTE		
		M	DT	SIG.	M	DT	SIG.	M	DT	SIG.	M	DT	SIG.	M	DT	SIG.
13	H	20,5	4,7	0,36	70,6	10,2	0,81	22,6	6,7	0,76	163,5	19,7	0,01*	5,9	2,3	0,00*
	M	22,2	4,9		70,0	10,2		21,6	4,2		142,4	28,2		3,3	1,6	
14	H	20,7	3,3	0,04*	71,4	5,9	0,39	29,6	4,4	0,00*	175,0	18,3	0,00*	6,4	3,5	0,14
	M	23,2	3,7		70,4	7,7		20,9	4,2		143,3	32,4		2,8	1,3	
15	H	21,5	3,7	0,27	74,5	6,8	0,00*	35,7	6,3	0,00*	189,6	19,2	0,00*	7,4	2,6	0,00*
	M	22,6	4,7		68,3	9,3		23,6	5,5		150,1	22,5		4,5	2,2	
16	H	22,7	3,1	0,35	74,7	4,8	0,01*	38,6	5,2	0,00*	195,9	17,7	0,00*	8,6	2,1	0,00*
	M	22,1	3,2		68,2	7,7		21,8	6,7		150,18	19,1		4,8	2,4	
17	H	24,4	2,9	0,04*	74,6	6,0	0,07	43,3	9,2	0,00*	200,0	38,9	0,01*	7,2	2,6	0,05*
	M	21,8	0,6		67,5	4,2		21,2	3,1		142,8	18,8		4,6	2,3	

H: Hombre; M: Mujer; M: Media; DT: Desviación típica; SIG.: Sig. Asintótica (bilateral) por U de Mann-Whitney.

El análisis por grupos de edad y sexo mostrado en la tabla anterior (Tabla 2) aporta datos más concretos de la población analizada y las diferencias entre sexos. Así, en cuanto a los datos de IMC y perímetro de cintura, se observan diferencias de medias entre sexo estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en casos concretos. Por ejemplo, en el IMC, en el grupo de edad de 14 años, las mujeres presentan una media más alta que los hombres (23,2 y 20,7 respectivamente), mientras que en el grupo de edad de los 17 años, son los hombres quienes presentan una media de IMC más alta que las mujeres (24,4 frente a 21,8). En el resto de los casos las diferencias entre grupos no son significativas. En el caso del perímetro de cintura, tanto en los grupos de 15 y 16 años, son los chicos quienes presentan una media de perímetro superior a las chicas (en 15 años 74,5 frente a 63,3 y en 16 años 74,8 frente a 68,2), siendo solo en estas edades significativa la diferencia de medias.

Respecto al resto de pruebas: dinamometría, salto de longitud y *Course Navette*, la diferencia de medias de cada grupo por edad y sexo muestra, de manera general, que los chicos presentan mejores valores de CF que las chicas. De este modo, en la dinamometría, desde los 14 años incluidos, los hombres presentan valores medios superiores a las mujeres, siendo las diferencias significativas ($p \leq 0.05$), y demostrando así mayor capacidad músculo-esquelética en miembro superior (en 14 años 29,6 frente a 20,9; en 15 años 35,7 frente a 23,6; en 16 años 38,6 frente a 21,8 y en 17 años 43,3 frente a 21,2).

En el salto de longitud, en todos los grupos de edades, los chicos presentan medias superiores a las chicas de manera significativa ($p \leq 0.05$), señalando así mayor capacidad músculo-esquelética en el tren inferior (en 13 años 163,5 frente a 142,4; en 14 años 175,0 frente a 143,3; en 15 años 189,6 frente a 150,1; en 16 años 195,9 frente a 150,18 y en 17 años 200,0 frente a 142,8).

En el *Course Navette* los resultados son muy similares, todos los grupos de edad, excepto los 14 años, muestran diferencias de medias significativa ($p \leq 0.05$) según el sexo, en la que los hombres muestran una mayor capacidad aeróbica que las mujeres (en 13 años 5,9 frente a 3,3; en 15 años 7,4 frente a 4,5; en 16 años 8,6 frente a 4,8 y en 17 años, 7,2 frente a 4,6).

Los datos recogidos señalaron también que el 10% de los adolescentes encuestados realizaba suficiente AF como para ser clasificado según el PAQ-A como activos, mientras que el 90% se clasifica como inactivo.

En la tabla 3 se señalan las correlaciones (a través de Rho de Spearman) entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes pruebas de ALPHA-fitness y la clasificación del alumnado en activo-inactivo según el PAQ-A.

Tabla 3

Correlaciones entre actividad e inactividad física y las puntuaciones en las pruebas de ALPHA-Fitness

		IMC	Perímetro Cintura	Dinamometría	Salto longitud	Course Navette
Clasificación	Coef. correlación	-,068	-,119	-,049	,038	,140
PAQ-A	Sig. (bilateral)	,343	,109	,503	,612	,111
ACTIVO- INACTIVO	N	194	182	186	180	131

Rho de Spearman. **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); *La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los datos de la tabla anterior (Tabla 3) reflejan que no existe correlación entre la actividad-inactividad física del alumnado y las diferentes puntuaciones obtenidas por los adolescentes en las pruebas de la batería ALPHA-Fitness.

Respecto al alumnado que realizaba práctica deportiva competitiva fuera del horario lectivo, resultó que el 29,3% de los encuestados participaba en algún tipo de AF competitiva en el horario extraescolar.

En la tabla 4 se señalan las correlaciones (a través de Rho de Spearman) entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes pruebas de ALPHA-fitness y la práctica deportiva extraescolar competitiva.

Tabla 4

Correlaciones entre la práctica deportiva competitiva extraescolar y las puntuaciones en las pruebas de ALPHA-Fitness

		Perímetro		Dinamometría	Salto longitud	Course Navette
		IMC	Cintura			
Compite en algún deporte	Coef. correlación	-,076	-,099	,121	,175*	,314**
	Sig. (bilateral)	,293	,184	,100	,019	,000
	N	193	181	185	179	130

Rho de Spearman. **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); *La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los datos dejan entrever que existe una correlación positiva significativa entre la práctica deportiva extraescolar competitiva y el salto de longitud (0,175*), es decir, la capacidad músculo-esquelética del tren inferior; e igualmente una correlación positiva en este caso muy significativa, entre la práctica deportiva extraescolar competitiva y el test de *Course Navette* (0,314**), es decir, la capacidad aeróbica. Sin embargo, no tiene ninguna relación con el perímetro de cintura y el IMC, y por tanto con la grasa corporal.

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio instan a considerar, en primer lugar, la importancia que requiere el segmentar los resultados por edad y sexo, dado que en las edades analizadas son muchas las variables que pueden incidir en un aumento o disminución de los valores presentados, desde las fases sensibles de desarrollo de las cualidades físicas, hasta los hábitos y estilos de vida predominantes que puedan incidir en la mismas, aunque aun así nos hayamos centrado principalmente en la última fase de la adolescencia temprana y la denominada adolescencia media, pues son muchos los autores que muestran sus resultados como medias de una etapa, sin hacer distinción por edad, tal y como recogen Ortega et al. (2005) en los valores normativos de los adolescentes españoles.

Dicha diversidad metodológica, requiere la realización de una interpretación orientativa de las comparaciones realizadas.

De esta manera, se puede indicar que el análisis a nivel condicional realizado nos muestra diferencias significativas en casi todas las edades en ambos géneros, excepto en las medidas de la composición corporal, la cual señala una relación directamente proporcional en relación a la edad, coincidiendo con lo indicado por Bucco-dos Santos & Zubiaur-González (2013), siendo mayor en las mujeres que en los hombres hasta los 15 años, edad a partir de la cual se invierten los valores, siendo mayores los valores de los hombres.

Así pues, se muestra la concordancia de los resultados de la presente investigación con estudios como los de Ortega et al. (2005) y Catley &

Tomkinson (2013), en relación a los resultados superiores obtenidos en el género masculino a nivel condicional, pudiendo atribuirse a un mayor desarrollo de la masa muscular, ya que se entiende que la coordinación neuromuscular debe ser similar e incluso superior en el género femenino en las primeras edades dado su desarrollo madurativo.

Por otro lado, son numerosos los estudios que muestran la relación inversa existente entre la CF, específicamente la capacidad aeróbica y la fuerza muscular, con la grasa corporal total (Ortega et al. 2007, Ortega et al., 2010), aunque dado que la presente evaluación se basa en el IMC, no resulta conveniente realizar comparación alguna, dada la diferencia de variables y, más aun teniendo en cuenta lo indicado relativo al desarrollo evolutivo en estas edades, donde un aumento de la masa muscular junto con una disminución de masa grasa, pudieran no reflejar variación alguna en el IMC, cuando sí existe cambio en la composición corporal. No obstante, los resultados de IMC presentados van en consonancia a los obtenidos en estudios nacionales como los de Nieto, García, & Guillamón (2020); Cuenca-García et al. (2011), Moreno et al. (2005) y Serra-Majem et al. (2003).

En relación a la CF, esta investigación ha mostrado resultados superiores a los registrados por Martínez, de los Reyes-Corcuera, Borrell-Lizana & Pastor-Vicedo (2018), siendo algo normal atendiendo al desarrollo de la CF según la edad, dado que se centran en alumnado de 11-12 años. Respecto al IMC, se observa similitud en el género masculino, mientras que esta investigación ha registrado un IMC superior en las mujeres, y un perímetro de cintura inferior en ambos sexos, pudiendo deberse a un aumento de la masa muscular en estas edades.

Sin embargo, si se comparan los resultados en salto de longitud con el estudio de Secchi et al. (2014), los datos del presente estudio son superiores en el género femenino en todas las edades analizadas, también lo son en el tramo de edad de 13 años en los hombres, tampoco existe coincidencia con el estudio de Sylejmani et al. (2019).

Los resultados obtenidos en el test de ida y vuelta de 20 m. en ambos géneros son superiores con respecto a los obtenidos por Secchi et al. (2014).

Por último, indicar cómo la correlación existente entre la práctica de actividades extracurriculares con la mejora de fuerza y resistencia, va en la línea de los resultados obtenidos por Bahamonde, Carmona, Albomoz, Hernández-García & Torres-Luque (2019), quienes obtienen beneficios a nivel cardiovascular y en salto de longitud tras aplicar un programa de 12 semanas de actividades físicas extraescolares en chilenos de 13-14 años.

Conclusiones

Los chicos tienen valores más saludables de CF en perímetro de cintura y mejores en fuerza de tren superior y resistencia.

En todos los tramos de edad los hombres tienen mejor fuerza de tren superior e inferior y resistencia. En este género la fuerza se incrementa con la edad

Una mayor actividad física no implica una mejor CF. Sin embargo la práctica de deporte competitivo fuera del centro escolar sí mejora los valores de CF en la capacidad de resistencia y fuerza del tren inferior.

Según el estudio realizado, sólo la práctica competitiva extraescolar es la que está relacionada con la mejora de la resistencia cardiovascular y la fuerza, lo que implica la necesidad de revisar por parte del profesorado, qué y cómo se están trabajando los aspectos de CF en las clases de educación física.

Además, los altos índices de inactividad en las edades entre 13 y 17 años, requiere buscar estrategias para incrementar la práctica de AF dentro del centro escolar (no sólo en la clase de Educación Física sino también en los recreos, e incluso en otras asignaturas) y fuera de él, en todos los adolescentes y en especial en las chicas, que son, a su vez, las que peor resistencia cardiovascular tienen. Además se deben establecer mecanismos para reducir la inactividad y el sedentarismo, implicando más a los jóvenes, en actividades físicas de ocio, tanto en deportes competitivos como en otras actividades que puedan resultarles más atractivas en función de las diferentes motivaciones (bailar, caminar, montar en bicicleta, actividades de fitness), pero que tengan una intensidad, duración y frecuencia suficiente como para que se puedan producir mejoras de componentes de CF que se relacionan con la salud.

Referencias

- Ardoy, D.N., Fernández-Rodríguez, J.M., Ruiz, J.R., Chillón, P., España-Romero, V., Castillo, M.J. & Ortega, F.B. (2011). Improving physical fitness in adolescents through a school-based intervention: the EDUFIT study. *Revista Española de Cardiología*, 64(6), 484-91. DOI: 10.1016/j.rec.2011.02.010
- Arriscado, D., Muros, J., Zabala, M. & Dalmau, J. (2014). Relación entre condición física y composición corporal en escolares de primaria del norte de España (Logroño). *Deporte y ejercicio*, 30(2), 385-394. <http://dx.doi.org/10.3305/nh.2014.30.2.7217>
- Bahamonde, C. Carmona, C., Albomoz, J., Hernández-García, R. & Torres-Luque, G. (2019). Efecto de un programa de actividades deportivas extraescolares en jóvenes chilenos. *Retos*, 35, 261-266.
- Balady, G.J. (2002). Survival of the fittest - more evidence. *The New England Journal of Medicine*, 346 (11), 852-854. DOI: 10.1056/NEJM200203143461111
- Boreham C, Twisk J, Neville C, Savage M, Murray L. & Gallagher A. (2002). Associations between physical fitness and activity patterns during

- adolescence and cardiovascular risk factors in young adulthood: the Northern Ireland Young Hearts Project. *Int J Sports Med.*, 23(1), S22-26.
- Bucco-dos Santos, L. & Zubiaur-González, M. (2007). Desarrollo de las habilidades motoras fundamentales en función del sexo y del índice de masa corporal en escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 63-72.
- Carriedo, A.; Cecchini, J.A. (2019). ¿Cómo aumentar la actividad física diaria dentro del horario escolar? Ejemplo de un proyecto de intervención interdisciplinar entre educación física y matemáticas. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 1):221-230
- Catley, M.J. & Tomkinson, G.R. (2013). Normative health-related fitness values for children: analysis of 85347 test results on 9-17-year-old Australians since 1985. *Br J Sports Med*, 47(2), 98-108. DOI: 10.1136/bjsports-2011-090218
- Cuenca-García, M., Jiménez-Pavón, D., Artero, E.G., Castro-Piñero, J., Ortega, F.B., Ruiz, J.R. & Castillo, M.J. (2011). Condición física relacionada con la salud y hábitos de alimentación en niños y adolescentes: propuesta de addendum al informe de salud escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 35-50.
- Eisenmann, J.C. & Malina, R.M. (2002). Secular trend in peak oxygen consumption among United States youth in the 20th century. *American Journal of Human Biology*, 14, 699-706. <https://doi.org/10.1002/ajhb.10084>
- España-Romero, V., Artero EG, Jiménez-Pavon, D., Cuenca-García, M., Ortega, F.B., Castro-Pinero, J., Sjostrom, M., Castillo-Garzón, M.J. & Ruiz, J.R. (2010). Assessing health-related fitness tests in the school setting: reliability, feasibility and safety; the ALPHA Study. *Int J Sports Med*, 31(7), 490-497. DOI:10.3305/nh.2011.26.6.5611
- Fundación para la Investigación Nutricional. (2018). *Informe 2018: Actividad Física en niños y adolescentes en España. Fundación Para La Investigación Nutricional*. Disponible en http://muchofit.com/wp-content/uploads/2019/01/INFORME_2018.pdf
- Nieto, L. García, E., & Guillamón, A. (2020). Valores de Condición Física relacionada con la Salud en adolescentes de 14 a 17 años; relación con el estado de peso, *Retos*, 37, 215-221
- Guthold, R., Stevens, G.A., Riley, L.M., & Bull, F.C. (2019). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Kim, J., Must, A., Fitzmaurice, G.M., Gillman, M.W., Chomitz, V., Kramer, E., McGowan, R. & Peterson, K.E. (2005). Relationship of physical

- fitness to prevalence and incidence of overweight among schoolchildren. *Obesity Research*, 13(7), 1246-1254. DOI: 10.1038/oby.2005.148
- Laukkanen, J.A., Lakka, T.A., Rauramaa, R., Kuhanen, R., Venalainen, J.M., Salonen, R. & Salonen, J.T. (2001). Cardiovascular fitness as a predictor of mortality in men. *Arch Intern Med.*, 161(6), 825-831. DOI: 10.1001/archinte.161.6.825
- Martínez-Gómez, D., Martínez-de-Haro, V., Pozo, T., Welk, G.J., Villagra, A., Calle, M.E., Marcos, A. & Veiga, O.L. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad Física PAQ-A en adolescentes españoles. *Rev Esp Salud Pública*, 3(83), 427-439. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272009000300008
- Martínez, J., de los Reyes-Corcuera, M., Borrell-Lizana, V. & Pastor-Vicedo, J.C. (2018). Valoración de los niveles de condición física de escolares de 11-12 años, mediante a aplicación de la Batería ALPHAFITNES. *SPORT TK. Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 37-41. DOI: <https://doi.org/10.6018/sportk.343211>
- Martínez-Vizcaíno, V. & Sánchez-López, M. (2008). Relación entre actividad física y condición física en niños y adolescentes. *Revista Española de Cardiología.*, 61(2),108-111. DOI: 10.1157/13116196
- Merino, B. & González, E. (2010). Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia Guía para todas las personas que participan en su educación. *Salud Pública. Promoción de la salud y epidemiología*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Ministerio de Sanidad y Consumo. <https://www.mscbs.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adultos/actiFisica/docs/ActividadFisicaSaludEspanol.pdf>
- Muntaner-Mas, A., Vidal-Conti, J., Cantallops, J., Borràs, P.A., & Palou, P. (2017). Obesity and physical activity patterns among Balearic Islands children and adolescents: a cross-sectional study. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(2), 333-348. doi:10.14198/jhse.2017.122.10
- Moreno, L. A., Mesana, M. I., Fleta, J., Ruiz, J. R., Gonzalez-Gross, M., Sarria, A., Marcos, A. & Bueno, M. (2005). Overweight, obesity and body fat composition in Spanish adolescents. The AVENA Study. *Ann Nutr Metab*, 49(2), 71-76. DOI: 10.1159/000084738
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Ortega, F.B., Ruiz, J.R., Castillo, M.J., Moreno, L.A., Gonzalez-Gross, M., Warnberg, J. & Gutierrez, A. (2005). Low level of physical fitness in Spanish adolescents. Relevance for future cardiovascular health (AVENA study). *Revista Española de Cardiología*, 58, 898-909. DOI:

10.1016/S1885-5857(06)60372-1

- Ortega, F.B., Tresaco, B., Ruiz, J.R., Moreno, L.A., Martin-Matillas, M., Mesa, J.L., Warnberg, J., Bueno, M., Tercedor, P., Gutiérrez, A., Castillo, M.J. & AVENA Study Group (2007). Cardiorespiratory fitness and sedentary activities are associated with adiposity in adolescents. *Obesity*, 15, 1589-1599. DOI: 10.1038/oby.2007.188
- Ortega, F.B., Ruiz, J.R., Hurtig-Wennlöf, A. & Sjöström, M. (2008). Los adolescentes físicamente activos presentan más probabilidad de una capacidad cardiovascular saludable independientemente del grado de adiposidad. The European Youth Heart Study. *Revista Española de Cardiología*, 61, 123-129. DOI: 10.1157/13116199
- Ortega, F.B., Ruiz, J.R., Hurtig-Wennlof, A., Vicente-Rodriguez, G., Rizzo, N.S., Castillo, M.J. & Sjöström, M. (2010). Cardiovascular fitness modifies the associations between physical activity and abdominal adiposity in children and adolescents: the European Youth Heart Study. *Br J Sports Med.*, 44, 256-262. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.62.007>
- Ortega, F.B., Ruiz, J.R. & Castillo, M.J. (2013). Actividad física, condición física y sobrepeso en niños y adolescentes: evidencia procedente de estudios epidemiológicos. *Endocrinología y Nutrición*, 60(8), 458-469. <https://doi.org/10.1016/j.endonu.2012.10.006>
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2018). Physical Activity Guidelines Advisory Committee Scientific Report. Washington, DC: US Department of Health and Human Services. https://health.gov/paguidelines/second-edition/report/pdf/PAG_Advisory_Committee_Report.pdf
- Ruiz, J.R., España-Romero, V., Castro-Piñero, J., Artero, E.G., Ortega, F.B., Cuenca-García, M., Jiménez-Pavón, D., Chillón, P., Girela-Rejón, M.J., Mora, J., Gutiérrez, A., Suni, J., Sjöstrom, M. & Castillo, M.J. (2011). Batería ALPHA-Fitness: test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*, 26 (6), 1210-1214. DOI:10.3305/nh.2011.26.6.5611
- Ruiz, J.R., Ortega, F.B., Gutierrez, A., Meusel, D., Sjöström, M. & Castillo, M.J. (2006). Health-related fitness assessment in childhood and adolescence; A European approach based on the AVENA, EYHS and HELENA studies. *Journal of Public Health*, 14, 269-277. DOI: 10.1007/s10389-006-0059-z
- Ruiz, E., Ávila, J.M., Castillo, A., Valero, T., Del Pozo, S. & Rodríguez, P. (2015). The ANIBES study on Energy Balance in Spain: design, protocol and methodology. *Nutrients*, 7, 970-998. DOI: 10.3390/nu7020970.
- Ruiz, J. R., Castro-Pinero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjoström, M.,

- Suni, J. & Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 43(12), 909-923. DOI: 10.1136/bjsm.2008.056499
- Rush, E., McLennan, S., Obolonkin, V., Vandal, A.C., Hamlin, M., Simmons, D. & Graham, D. (2014). Project Energize: whole-region primary school nutrition and physical activity programme; evaluation of body size and fitness 5 years after the randomised controlled trial. *British Journal of Nutrition*, 111(2), 363-371. DOI: 10.1017/S0007114513002316
- Sallis, J.F. (2000). Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32,1598-1600. DOI:10.1097/00005768-200009000-00012
- Secchi, J.D., García, G.C., España-Romero, V. & Castro-Piñero, J. (2014). Condición física y riesgo cardiovascular futuro en niños y adolescentes argentinos: una introducción de la batería ALPHA. *Arch Argent Pediatr*, 112(2), 132-140. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2014/v112n2a05.pdf>
- Seguin, R. & Nelson, M.E. (2003). The benefits of strength training for older adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 25, S141-149. DOI:10.1016/s0749-3797(03)00177-6
- Serra-Majem, L., Ribas-Barba, L., Aranceta, J., Pérez-Rodrigo, C., Saavedra-Santana, P. & Pena-Quintana, L. (2003). [Childhood and adolescent obesity in Spain. Results of the enKid study (1998-2000)]. *Med Clin (Barc)*, 121(19), 725-732. DOI: 10.1016/s0025-7753(03)74077-9
- Sylejmani, B., Myrtaj, N., Maliqi, A., Gontarev, S., Georgiev, G., & Kalac, R. (2019). Physical fitness in children and adolescents in rural and urban areas. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(4), 866- 875. doi:<https://doi.org/10.14198/jhse.2019.144.15>
- Tomkinson, G.R., Léger, L.A., Olds, T.S. & Cazorla, G. (2003). Secular trends in the performance of children and adolescents (1980-2000). An analysis of 55 studies of the 20m shuttle run test in 11 countries. *Sports Medicine*, 33, 285-300. DOI: 10.2165/00007256-200333040-00003

Monitoreo del ambiente de salud en las escuelas primarias de Ucrania

Daniil SHMATKOV
Mariia ASTAKHOVA
Vadim LUNYACHEK

Datos de contacto:

Daniil Shmatkov
Academia Ucraniana de Ingeniería
y Pedagógica
d.shmatkov@uipa.edu.ua

Mariia Astakhova
Academia de educación continua de
Kharkiv
asmarta01@gmail.com

Vadim Lunyachek
Academia Ucraniana de Ingeniería
y Pedagógica
vel2003@ukr.net

RESUMEN

El artículo describe los resultados del monitoreo del ambiente de salud en las escuelas primarias de la región de Jarkiv (Ucrania), realizado en 2017 y 2018. En el estudio respondieron a unas preguntas las directores de 77 escuelas primarias, 42 inspectores de departamentos de educación (el número de distritos administrativos en la región de Jarkiv), 462 maestros y 847 padres de los niños. Mediante un modelo cualitativo construido sobre esta base, se evaluó la implementación del ambiente de salud en las escuelas. El modelo se construyó teniendo en cuenta aspectos organizativos, gerenciales, médicos, metodológicos, pedagógicos y familiares. Los resultados del monitoreo indican que los directores califican el estado del ambiente de salud en las escuelas primarias ligeramente más alto que los funcionarios. Al mismo tiempo, el indicador general se encuentra en los niveles promedio y suficiente. Con el desarrollo general del ambiente de salud, el análisis reveló un deterioro en el desarrollo de los aspectos familiares y pedagógicos (participación de los padres en eventos de salud, trabajo de la escuela de padres jóvenes, etc.). La disminución en el nivel de cooperación con los padres también se confirma por los resultados de las respuestas de los padres. El número más pequeño de participantes en el estudio caracterizó el sistema de monitoreo del ambiente de salud en las escuelas primarias de alto nivel. Reafirmamos la importancia de involucrar a todos los interesados en el contexto de la planificación, implementación, monitoreo y gestión del ambiente de salud.

PALABRAS CLAVE: Monitoreo; Modelo cualitativo; Ambiente de salud; Escuelas primarias.

Monitoring the health environment in Ukrainian primary schools

ABSTRACT

The article describes the results of monitoring the health environment in primary schools in the Kharkiv region (Ukraine), which was carried out in 2017 and 2018. In the study, school principals of 77 primary schools, 42 (the number of administrative districts in the Kharkiv region) inspectors of educational departments, 462 teachers, and 847 parents of children answered the questions. Through a qualitative model built on this basis, the implementation of the health environment in the primary schools was evaluated. The model was built taking into account organizational, managerial, medical, methodological, pedagogical, and family aspects. Monitoring results indicate that school principals rate the state of the health environment in the primary schools slightly higher than officials. At the same time, the general indicator is at medium and sufficient levels. Together with the general development of the health environment, the analysis revealed a decrease in the development of family and pedagogical aspects (parental involvement in health events, school work of young parents, etc.). The decrease in the level of cooperation with parents is also confirmed by the results of the parents' responses. The smallest number of participants in the study characterized the health environment monitoring system in primary schools at a high-level. We reaffirm the importance of involving all stakeholders in the context of planning, implementation, monitoring, and management of the health environment.

KEYWORDS: Monitoring; Qualitative model; Health environment; Primary schools.

Introduction

The health of the younger generation is an indicator of the health of the nation in the future. Public health is considered the main criterion for the prosperity of any country, and the problem of creating a safe health educational environment is a matter of the utmost importance. In accordance with the Dakar Framework for Action, in the World Educational Forum, participants confirmed a framework of actions aimed at creating a safe and psychologically comfortable learning environment. This framework was named FRESH (Focusing Resources on Effective School Health).

The state of the art in the field is full of theoretical and practical underpinnings. Schools are recognized as key settings for health promotion (Rowling & Jeffreys, 2000). Good monitoring and evaluation ensures adequate and optimal implementation of school health services (Chidiebere et al., 2016). Scientists from various fields consider the problem of the creation of a safe health education environment for primary schools and monitoring its effectiveness: monitoring the medical (Calmeiro, 2019;

Jourdan et al., 2018; Wahl, 2017) and sanitary (Chavan & Chavan, 2018; Madureira et al., 2015) provision of the educational environment; monitoring of school physical activity policies (Jordán, et al., 2017; Kohl et al., 2012; Taylor et al., 2011); remote health monitoring technologies (Toscos, Connelly, & Rogers, 2012) programs to measure the child's holistic development (Seema, 2019); monitoring as a primary information system in education (Lunyachek, 2011) etc.

It is well-known that healthier children are better learners (Basch, 2011), i.e. a favorable learning environment would enhance educational performance. Many aspects of educational monitoring are sufficiently developed at the theoretical level and the practical experience of planning and implementation of monitoring at educational institutions of various levels. An analysis of the scientific works on the preservation and development of the components of children's health shows that the problem is timely relevant and reflected in the research. However, researchers are mostly limited to assessing partial indicators of a safe, health-friendly educational environment. The process of filling monitoring systems with criteria and its systematization (Booth & Samdal, 1997) received little attention.

The main objective of the article is to substantiate the immense value of the process of filling and systematization of the health environment in primary schools, development and implementation of complex monitoring research at the level of the region and at the level of the school.

In Ukraine, the implementation of the state policy for preserving the health of the younger generation is based on the United Nations Concept on Sustainable Human Development as a program of action for the 21st century, and is reflected in such state documents as: the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine "On Education", The Code of Civil Protection of Ukraine, the Concept of education in the field of "Safety of life and human activity", etc.

The increase in child traumatism (The State Emergency Service of Ukraine, 2017) and the deterioration of children health sets the the task for educational institutions to work systematically and comprehensively for the creation of a healthier environment, education of young children a culture of health and safety, and the development of mechanisms for monitoring the development of the environment parameters.

Based on the Code of Safe Education, the main tasks of the creation of the health environment monitoring are: identifying factors that impede the safety of participants in the educational process; developing a system of agreed views and perceptions of educators, psychologists, and parents on the health educational environment; justification of the conditions of organization of the health educational environment and requirements (criteria) for its effective implementation (Tsyuman & Boichuk, 2018). Regulatory documents emphasize that the condition of holistic development of a school-aged child is the use of health-saving and health-forming

technologies in educational institutions. These approaches are implemented in a complex way through the creation of safe development environment, ecological and health science education, full medical care, safe nutrition, optimization of motor activity, formation of value attitude to one's own health and motivation for healthy lifestyle.

Planning, implementation, monitoring, management, and collaboration are the keys to the success of the developed health environment (Hens et al., 2010). Each of these elements is related to the other and has a corresponding impact. In the presented article, the proposed monitoring system is developed in collaboration with all stakeholders. The system influences the planning, management and implementation of activities to create the health environment in the primary schools.

Method

Design

By analyzing the approaches of scientists and practitioners to the systems, indicators, components, and performance criteria for the safe health environment, the model of the health environment was developed. It takes into account the factors which influence the deterioration of the health of young children: the impact of adverse environmental factors, overheating, hypodynamia, depression, forced postures, the impact of closed spaces, and excessive obsession with methods of intellectual development etc. An important condition for the conscious implementation of the safe educational environment in a school is the formation of knowledge on the identified issue, which goes through the following stages: clarification of children's perceptions of safety rules, i.e. the personal experience; expansion of elementary children's ideas, accumulation of new knowledge about safety rules; consolidation of the acquired knowledge and formation of conscious attitude to observance of safety rules; developing a sense of responsibility; development of a school-aged child's sense of control and self-control.

Taking into account reviewed scientific sources (Booth & Samdal, 1997; Tsyuman & Boichuk, 2018), we developed criteria for the system of work of a primary school for the creation of the safe educational environment.

Organizational and managerial aspect:

- health and safety planning;
- infrastructure development;
- establishment of information and an organizational system;
- examination of the state of educational activities in the field of life and health, protection and prevention of all types of childhood traumas;
- health and safety visualization;
- control and analytical activities;
- organizing and conducting events such as Health and Safety Weeks, etc.

Medical aspect:

- sanitary and hygienic condition of a school;
- rational nutrition;
- analysis of the incidence;
- prevention of morbidity;
- health and rational daily regime control;
- medical and pedagogical control over the organization of physical activities, etc.

Pedagogical aspect:

- organization of safe motor activity of children;
- physical and health measures with regard to safety rules;
- compliance with program requirements;
- observation of child development milestones, diagnostic, correction, and development;
- preparation of training programs for individual work with children;
- cooperation with parents, assistance in maintaining a favorable psychological climate.

Methodical aspect:

- actualization of health and safety problems;
- creation of optimal conditions for organization of work on health and safety;
- constant enrichment of the development and game environment;
- methodological support of teachers in order to improve their professional skills in accordance with the requirements of modern education;
- space creation for effective interaction of methodical service and a teacher, teacher and child, teacher and parents, methodical service and parents;
- conducting methodological measures on health and safety, generalization of effective pedagogical experience;
- use of innovative methods and technologies;
- development of synopsis and scenarios of measures aimed at the protection of life and health, safety of life, etc.

Family aspect:

- work with parents' associations;
- actualization of the problem among parents;
- young parents' school;
- participation of parents in dedicated events;
- parents meetings;
- conducting interviews, consultations, and questionnaires;
- exhibitions of creative works of children and their parents, etc.

This list is not exhaustive.

To carry out effective work with children, it is necessary to carry out systematic work with teachers and parents, which face the following tasks: create safe conditions for the life of the child, develop child's ability to

anticipate the consequences of his actions, develop child's skills of action during emergency situations.

At the level of a school, the monitoring suggests the following: the creation of a single information space; identifying the level and dynamics of the functioning of the health education environment by certain indicators; identifying factors that have a positive or negative impact on children's health; identifying the degree of implementation of the factors which influence on responsible attitude of children to their own health; forming a culture of health and promoting a healthy lifestyle; identification of the state and dynamics of the educational system; studying the effectiveness of interaction with parents and the government; predicting the development and effectiveness of a safe and health-conscious educational environment.

Qualimetry provides the possibility of measuring any qualitative phenomena based on the use of factor-criterion models and provides a comprehensive assessment of quality through a set of indicators using the appropriate mathematical model. The advantage of qualimetric technology is that its use makes it possible to measure results that capture a purpose at a particular point in time. The selection of identified factors is based on the expert (practitioners) evaluation. Information processing is performed on the basis of rapid analysis with the use of pair wise comparison and ranking technology.

When comparing qualimetry results, it is necessary to take into consideration dynamics of the indicators (increase or decrease) for a certain time rather than quantitative indicators per se. Dynamics characterizes the quality of education. Using the qualimetric approach, one of the most important principles of qualimetry is implemented: taking into account the relationship between complex and simple properties of an object by creating a standard, an appropriate model of the ideal state of an object. Decomposition of the object properties occurs by selecting the basic parameters of its development, factors and criteria for identifying factors. Thus, it creates a toolkit for assessing the condition of the object, called a qualimetric standard, which allows us to quantify how the object achieves a certain state of development.

In the first stage of the study, expert evaluation was carried out using the developed qualimetric models. School administration (Self-ranking) and inspectors (Ranking) acted as experts. In the second stage, the monitoring system was supplemented by the results of parents and teachers answers. These findings allow us to extend the continuous monitoring procedures, as well as to include into the monitoring direct contractors (teachers) and customers (parents) of the learning process.

Measures

When constructing a qualimetric model of health-saving educational environment, we rely on the following algorithm: determination of directions of activity – formation of groups by the number of directions –

ranking one of the directions – generalization of indicators (components of activity) in a certain direction – determination of the importance of the directions.

Within the framework of the qualimetric model construction, experts who evaluate the directions according to their importance were involved: the highest score was given to the most important direction, the maximum rank of which corresponds to the number of the directions. For five directions, the maximum score of 5 is assigned to the most important direction.

The weighting coefficients are calculated as follows:

- sum of each row of coefficients;
- the total amount (column sum Σ);
- the weight is calculated as the ratio of the line amount to the total;
- the weighting coefficients are adjusted so that the sum is equal to one.

The calculation for each direction is done automatically by formulas, for example, in MS Excel:

- the product of the weight of the component \times the degree of the components;
- the sum of products within each direction (Σ (weight of component \times degree of the components));
- the product of the sum of each direction and the weight of the direction (weight of the direction $\times \Sigma$ (weight of the component \times degree of the components)).

The degree of the components for each indicator is rated.

Procedure

In 2017 and 2018, monitoring was carried out in the Kharkiv (Ukraine) region, the purpose of which was to obtain information on the state of health environment development in primary schools using the following indicators: condition of the territory and premises, compliance with sanitary and hygiene requirements, compliance with child safety requirements, system of internal monitoring, etc. Children aged 6–10 years study in the primary schools in Ukraine. The study was conducted as a part of a general regional monitoring of the quality of education (Kapustin et al., 2018).

In the first phase of the study, school principals of 77 primary schools (random sampling) in the Kharkiv region were involved. The number of the primary schools accounted for approximately 10% of the total number of such schools in the region. In accordance with the number of administrative districts in the Kharkiv region, 42 inspectors of educational departments that control the direction of health development in schools participated in the study. Respondents were asked to evaluate the degree of the health environment development in the primary schools in 2017 and 2018.

As part of this monitoring phase, indicators of a system for creating a

safe health education environment were being investigated. For example, indicators of dedicated infrastructure (sports and music classrooms) were ranked. According to the Indicative List the equipment should include equipment for physical education (gymnastic wall / ladder, cubes for exercises with balance and jumps, ladder with hooks, ladder rope suspended, gymnastic board, ribbed board, benches for gymnastics, cubes for exercises with balancers, logs, hinged targets / boards with targets, arches for lifting, rolling, soft sports module, fences, barriers, "mazes" with elements of various sizes, pit with sand for long and height jumps, ropes, gymnastic poles / rails, cloth tunnel, toys, games, game equipment for the development of movements, bolboka, kletsekid, serso, skittles, "Darts", board sports-motor games, dry pool with balls, skipping ropes).

Teachers of young children – 462 persons from 77 primary schools of Kharkiv region participated in the parallel evaluation. The study also included parents of young children – 847 persons.

We obtained data on the age of the parents. All the samples of the study are representative. The characteristics of the units from which they are formed are subject to the normal distribution law and can represent the opinion of the general population as a whole within 5% of the study error. Cronbach alpha is (> 0.8).

Results

Partial results of the qualitative modeling of the health environment are presented in Table 1 (in the model, two components of each direction are presented as an example).

We can compare the analysis of activities by defined aspects according to the answers of the schools' staff (Self-rating) and the examiners (Rating) (Fig. 1). Fig. 2 shows the percentage of the availability of equipment in sports and music classrooms according to the Ukrainian Indicative List for the Development of Motor Activity (Indicative List).

Out of the 77 schools, most (58,44%) are provided with 70–79% of equipment for sports and music classrooms according to the Indicative List. At the same time, a high percentage of providing the necessary equipment (from 80% and more) was found in 32,46% of the schools. Low level of providing the appropriate equipment (from 0% to 39%) was identified in 2,59% of the schools. It should be noted that almost every sixth school participated in the study is provided with 50–69% of equipment according to the Indicative List.

Table 1

Qualimetric model for monitoring the implementation of the health environment of the primary schools, 2017

Directions	Weight	Components	Weight of the components	Degree	Sum
Organizational and managerial aspect	0,30	Health and Safety Planning	0,27	0,50	0,14
		Mobilization of material and technical resources	0,73	0,75	0,55
	
Total	0,20	...	...	...	...
Medical aspect	0,20	Sanitary and hygienic condition of the school	0,11	0,75	0,08
		Providing healthy nutrition	0,16	0,75	0,12
	
Total	0,17	...	...	...	...
Family aspect	0,15	Work with the parents' associations	0,14	0,50	0,07
		Young parents' school	0,10	0,75	0,08
	
Total	0,11	...	...	...	...
Pedagogical aspect	0,20	Sport and recreation activities	0,18	1,00	0,18
		Writing programs for individual work with children	0,10	1,00	0,10
	
Total	0,18	...	...	...	...
Methodical aspect	0,15	Continuous enrichment of the development and game environment	0,19	1,00	0,19
		Conducting methodological measures for health and safety	0,21	0,75	0,16
	
Total	0,13	...	...	...	...

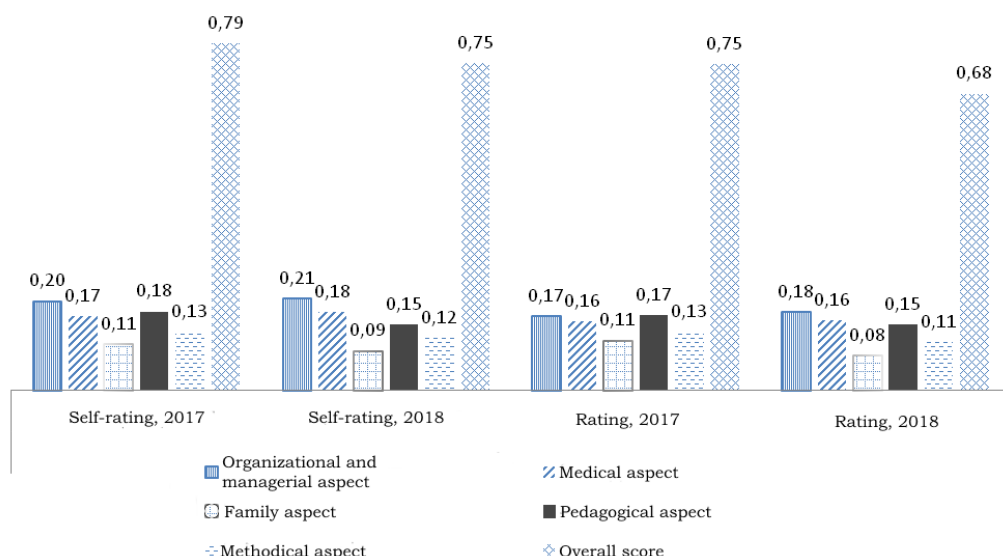


Figure 1. Histogram for comparing Self-rating and Rating in accordance with results of the health environment monitoring.

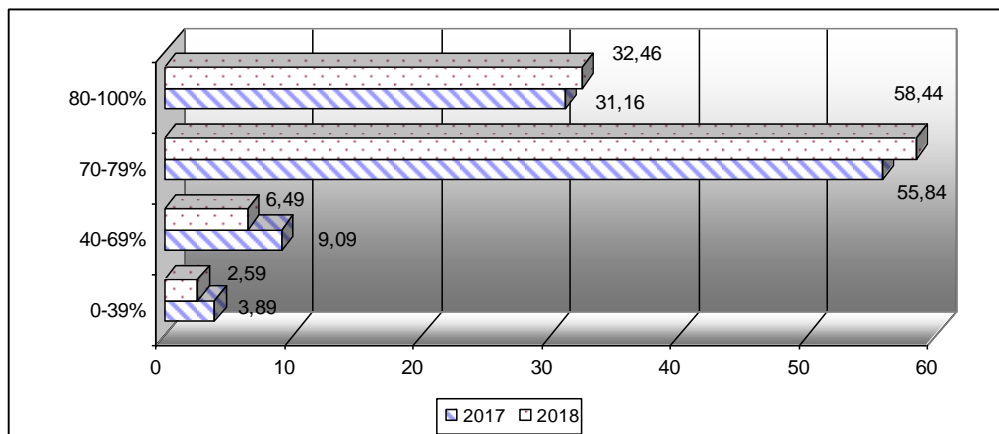


Figure 2. Distribution of the number of the schools by the percentage of the availability of equipment in sports and music classrooms.

In 2018, the percentage of the primary schools equipped with sports and music facilities in the ranges of 70%–79% and 80%–100% increased by 1,3%–2,6%.

Table 2 shows the study results regarding some other components of the health environment.

Table 2

The study results regarding some components of the health environment

Components	Degree, %							
	Self-rating				Rating			
	Low	Medium	Sufficient	High	Low	Medium	Sufficient	High
Condition of the territory and premises.	0,00	0,00	1,11	98,89	0,00	0,00	20,00	80,00
Compliance with sanitary and hygienic requirements	0,00	0,00	7,78	92,22	0,00	0,00	2,22	97,78
Compliance with child safety requirements	0,00	0,00	1,11	98,89	0,00	0,00	4,44	95,56
Quality of planning for the health protection	0,00	0,00	1,11	98,89	0,00	0,00	4,44	95,56
Internal monitoring system	2,22	30,00	40,44	27,37	4,00	43,33	30,33	22,34

Managers of the schools described (Self-rating) all indicators mostly at high levels. At a high level, most school principals (98,89%) rated the condition of the territory and premises, compliance with sanitary and hygiene requirements and quality of planning; more than 90% – compliance with child safety requirements (92,22%). The smallest number of respondents (27,37%) gave a high-level assessment to the internal monitoring system. At the same time, a significant proportion of respondents described this indicator at low and medium levels. 7,78% of managers at a sufficient level described the compliance with child safety requirements, 40,44% – system of internal monitoring. A small number of the study participants rated the territory and premises as satisfactory, compliance with sanitary and hygienic requirements (1,11%) and the quality planning for the health protection (1,11%).

Responsible persons (inspectors) for the health education of young children in the district evaluated (Rating) almost all indicators (except the internal monitoring system) involved in the study at sufficient and high levels. They rated at a high level the condition of the territory and premises and compliance with sanitary and hygienic requirements; more than 95% – compliance with child safety requirements (97,78%) and quality of planning for the health protection (95,56%). Small number of the participants

(22,34%) characterized the system of internal monitoring at a high level. According to the responses of the inspectors, activities on the internal monitoring system (43,33%), the quality of planning of activities for the health protection (4,44%), and compliance with the requirements of child safety (2,22%) were rated at a sufficient level.

Similar to 2017, in 2018, the vast majority of school principals rated all components at a high level, except for the internal monitoring system. Compared to 2017, the number of school principals who gave such an assessment of compliance with child safety requirements (by 2,53%), the quality of planning for the health protection (by 10,23%), and the system of internal monitoring (by 15,22%) increased. At the same time, the number of respondents who characterized at a high level the condition of the territory and premises as well as compliance with sanitary and hygienic requirements at a high level decreased by 1,11%.

According to the information provided by the participants of the monitoring, it was found out that the majority (58%) of the schools are provided with equipment for sports and music classrooms within the range of 70–79%. 32% of the primary schools are provided with educational toys according to the Indicative List within the range of 80–100%. Managers of all educational institutions described the performance of the institution at sufficient and high levels. At the same time, most school principals (98%) rated the condition of the territory and premises as well as compliance with sanitary and hygienic requirements, and the quality of planning for the health protection at a high level.

Compared to 2017, the number of the managers who rated the compliance with child safety requirements at a high level increased by 3%, the quality of planning for the health protection increased by 10%, and the internal monitoring system increased by 15%. At the same time, the number of respondents who characterized the condition of the territory and premises and their compliance with sanitary and hygienic requirements at a high level decreased by 1%.

Inspectors rated almost all indicators of the activity of the primary schools at sufficient and high levels. They rated the condition of the territory and premises, and the compliance with sanitary and hygienic requirements at a high level. However, both the school principals and the inspectors characterized the internal monitoring at a high level at only 27% and 22% of the schools respectively.

The answers of the teachers showed that, in comparison with parents' opinion, they were more fully satisfied with the attitude of teachers to children (by 10,17%), the activities of teachers (by 1,56%), the activities of the administration (by 12,19%), ensuring the safety at the schools (by 15,32%), and the organization of movement activity during the day (by 10,29%). Among teachers, there were also more persons who gave preference in the education on the child's social adaptation (by 18,17%), the ability to communicate (by 9,77%), physical development (by 13,92%),

and the ability to manage their behavior (by 12,95%).

The majority of parents are satisfied with the activities of educators on the children health protection (on the average 76,60%), the attitude of teachers to the child (76,23%), the organization of physical activity during the day (66,89%), the activities of the administration of the primary schools (65,97 %), ensuring the safety at the schools (62,84%), the implementation of an individual approach to the child (60,20%), conditions for the development of the child (59,77%). But on the average 57,12% of parents rated the organization of their health education and their lack of cooperation activities on the issue at a low level. A small number of parents interviewed are dissatisfied with the administration's activities (2,70%), the implementation of an individual approach to the child (3,26%) and the conditions of the child's development in the schools (2,21%).

Discussion

For Ukraine, the problem of health care for young children is particularly urgent, due to the presence of a negative medical and demographic situation and an unfavorable trend in children injury rates. The study results show that the situation is not nearly as dire as it might appear, but primary schools should endeavor to uphold the high standards in this area. We revealed an overall high level rating of the monitoring indicators. The results are approximately equal, both in terms of self-ranking and ranking. The lowest is the internal monitoring score. Regarding this issue, we could discern the note of urgency in the answers of the study participants. Taking into account this fact, as well as taking into consideration the parents' specific view of building a monitoring system of the health environment in Ukrainian primary schools, we confirmed the importance of involving all stakeholders in the monitoring procedures.

An important characteristic of this study was the attraction of officials, administration, teachers, and parents. The practicability of involving officials and school principals in the study has been confirmed by various studies (Barjasteh, Rezaee, & Zibae, 2016; Bezerra et al., 2017). Our study confirmed that in order to have a healthy and safe school, proper management and strict monitoring are required (Barjasteh, Rezaee, & Zibae, 2016). The importance of involving parents in forming a healthy mindset is repeatedly mentioned in the scientific literature (Cachón-Zagalaz et al., 2019; Toscos, et al., 2012; Yu & Li, 2017). Schools, families and communities should work in partnership to reduce the gradient in health, well-being, and resilience of children and young people that are considered a priority among public health objectives (Marmot et al., 2010). The complex combination of feedback from all participants in the learning process (de Villiers et al., 2012) showed its effectiveness.

According to the obtained results, the overall score of the school principals' own work is at a high level – 0,79 in 2017 and 0,75 in 2018. The

opinion of officials in 2017 was close to the self-ranking of the administration and was sufficient. In 2018, officials believed that the health environment in the primary schools in the Kharkiv region had dropped to a middle level.

Monitoring of the school system's indicators for creating a safe health educational environment involving parents showed that in comparative periods, the number of parents ranked the family aspect of the system at a low level (discussing the problem among parents, consultations, questionnaires, etc.) increased; the medical aspect of the environment (sanitary and hygienic condition of the schools, rational nutrition; prevention of morbidity; health and rational daily regime control, etc.) increased. However, the number of parents who appreciate this aspect of activity at a high level decreased by 3%. At the same time, taking into account the probabilistic error of the study, these results can be neglected. These indicia should be given further detailed treatment.

The analysis of indicators of the created qualimetric model, together with the general development of the health environment, the analysis revealed a decrease in the development of family and pedagogical aspects (work of parents' associations, participation of parents in health activities and events, work of young parents' schools, etc.), despite the fact that more than a half of the respondents (54%) aged between 30 and 40 years old and 37% of them were under 30 and had one child, which means a little experience in fostering a child's health culture. The decrease in the level of cooperation with parents is also confirmed by the results from the parents' answers, in which the majority of parents (57,12%) indicated that their education on protection of the health of their child is low and there is the lack of cooperation in these questions. Greater inclusion of parents in the monitoring process would invigorate the creation of the health educational environment.

The smallest number of the participants in the study (22,34%) characterized the system of internal monitoring at a high level. These results indicate the need for the development and implementation at the regional level of educational measures for training all stakeholders on the issues of monitoring procedures and interpretation of the obtained results. The need to work together should stem from the nature of such an interaction.

The analysis of the components of the pedagogical aspect (organization of safe motor activity of children; physical and health measures with regard to safety rules; cooperation with parents, assistance in maintaining a favorable psychological climate, etc.) according to the parents' point of view showed a general decrease by 16% at a high level. This point needs greater elaboration in subsequent monitoring procedures. Positive dynamics were observed in the monitoring of the methodological aspect.

Thus, we see that the results of the monitoring have some differences in which school principals and inspectors on the one hand, teachers and

parents on the other, are the experts. Although the checkpoint list may differ from known studies (Booth & Samdal, 1997), an important feature is the adaptability of the system to new requirements. The formative findings of this study contribute to the methodology of creating the monitoring systems. With the involvement of all stakeholders, compliance with this criterion can be achieved. Also, we supplemented various national studies (Barjasteh et al., 2016; Bezerra et al., 2017; Hens et al., 2010; Wedderkopp et al., 2012, etc.) with the data from Ukraine.

Conclusion

In the study, a qualitative model for the health environment monitoring in Ukrainian primary schools was developed. The model made it possible to monitor the indicators (components of the directions) of the health environment through the implementation of a quality planning system, through the use of safe equipment and taking into account the physiological characteristics of children, through the implementation of effective forms and methods of an educational preventive work.

At the local level, we resolved the difficulty that lies in determining what is acceptable as evidence in the context of “what are the most appropriate methods for collecting this evidence” (Rowling & Jeffreys, 2000). The developed internal monitoring system made it possible to determine the level of organization of safe motor activity of children, physical and health measures with regard to safety rules, infrastructure development of a health-friendly educational environment, etc.

The developed system reflects the multi-variant and dynamic nature of the processes involved (Rowling, & Jeffreys, 2000). Summarizing the salient points of the study, we affirmed the need to develop a comprehensive monitoring system as evidenced by the analysis of internal and external factors according to the study, and to increase the level of a family education through the education of parents on maintaining children's health and actively engaging them in the educational process.

In the organization of educational work on the safety of life of children, it is advisable to focus mainly on the fact that the maximum effect can be achieved when implementing a single strategy in the activities of administrative, pedagogical, and parents groups.

The implementation of a comprehensive internal monitoring system requires the implementation of the following algorithm for the development of a qualimetric model:

- Assessment of the quality of the health educational environment.
- Determination of all types of activities.
- Formation of groups according to the number of directions.
- Identifying components that can be evaluated in the each area.
- Generalization for each group of indicators (components of activities) in a particular direction.

- Determination of the importance of activities.
- Determination of the indicators weight within each direction.
- Comparison of results obtained from different expert groups; improvement of the monitoring system.
- After each evaluation, planning of future appropriate actions to develop a health-friendly educational environment.

Taking into account the views of scientists, we supplemented the toolkit of monitoring the quality of education with the technology of monitoring and supplementing indicators of the health educational environment. The educational environment is revealed through the system of principles for children's development organization and is a part of the general environment.

The study allows us to analyze the opinion of officials, administration, educators, and parents on particular health care issues that are mainly revealed at a high level. The investigated schools remain problematic issues – an educational work with parents on children's health care, a reduction in the attention of the schools to pedagogical aspect, and the organization of an internal monitoring system. In our view, achieving a "medium" and a "sufficient" level is not a marker of the success of the appropriate measures, especially when it concerns children. To achieve a "high" level, schools require a broader and more adaptive implementation of monitoring procedures and the appropriate corrective action.

References

- Barjasteh, F., Rezaee, Z., & Zibae, Z. (2016). Comparison of the environmental health and safety status of governmental and non-governmental primary schools in Kashmar in 2015-2016. *Journal of Torbat Heydariyeh University of Medical Sciences*, 4(3), 38–47.
- Basch, C. E. (2011). Healthier students are better learners: high-quality, strategically planned, and effectively coordinated school health programs must be a fundamental mission of schools to help close the achievement gap. *Journal of School Health*, 81(10), 650–662. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00640.x>
- Bezerra, M. D. A., Carvalho, E. F. D., Oliveira, J. S., & Leal, V. S. (2017). Health and nutrition in public and private schools in the city of Recife. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 17(1), 191–200. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-930420170001000011>
- Booth, M. L. & Samdal, O. (1997). Health-promoting schools in Australia: models and measurement. *Australian and New Zealand journal of public health*, 21(4), 365–370. <https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.1997.tb01716.x>
- Cachón-Zagalaz, J., Sánchez-Zafra, M., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Shmatkov, D. (2019). Study on the relationship between physical activity and the development of professional competence: Findings from a study in Ukraine. *Journal of Human Sport and Exercise*,

- in press. doi:<https://doi.org/10.14198/jhse.2020.153.10>
- Calmeiro, L., & Pereira, C. (2019). Healthy lifestyles and body mass index as correlates of body image dissatisfaction in primary schoolchildren. *Acta Gymnica*, 49(4), 189–196. <https://doi.org/10.5507/ag.2019.016>
- Chavan, V. M., & Chavan, G. M. (2018). School health performance score: a comparative study between rural and urban school performance. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 5(6), 2421–2424. <http://dx.doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20182170/>
- Chidiebere, O. D., Thomas, U. O., Joy, E., Stanley, O. K., Ikenna, N. K., Uchenna, E., & Is, A. N. (2016). The status of school health services: a comparative study of primary schools in a developing country. *Am J Public Health Res*, 4(2), 42–46. DOI:10.12691/ajphr-4-2-1
- de Villiers, A., Steyn, N.P., Draper, C.E. et al. (2012). “HealthKick”: Formative assessment of the health environment in low-resource primary schools in the Western Cape Province of South Africa. *BMC Public Health* 12, 794. doi:10.1186/1471-2458-12-794
- Hens, L., Wiedemann, T., Raath, S., Stone, R., Renders, P., Craenhals, E., & Richter, B. (2010). Monitoring environmental management at primary schools in South Africa. *Journal of Cleaner production*, 18(7), 666–677. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.11.001>
- Jordán, O. R. C., del Campo, D. G. D., & Galarraga, S. A. (2017). *Didáctica de la educación física por modelos para educación primaria*. Síntesis.
- Jourdan, D., Pironom, J., Simar, C., & Sormunen, M. (2018). Health education in schools: factors influencing parents’ views of the home-school relationship in France. *International Journal of Health Promotion and Education*, 56(1), 32–50. <https://doi.org/10.1080/14635240.2017.1408419>
- Kapustin, I., Goltai, S., Yevtushenko, V., Myroshnichenko, V., & Rudakova, O. (2018). *Analysis of regional monitoring of preschool quality of education in 2017/2018 academic years* [Аналіз результатів регіонального моніторингу якості дошкільної освіти в 2017/2018 н.р.] (Volyanska ed.). Ukraine, Kharkiv: Kharkiv Academy of Continuous Education. (In Ukrainian).
- Kohl, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., & Kahlmeier, S. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The lancet*, 380(9838), 294–305. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60898-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60898-8)
- Lunyachek, V. (2011). Problems of the Education System Development of Ukraine in Times of Crisis. *Public policy and administration*, 10(1). 67–79.
- Madureira, J., Paciência, I., Ramos, E., Barros, H., Pereira, C., Teixeira, J. P., & Fernandes, E. D. O. (2015). Children’s health and indoor air quality in primary schools and homes in Portugal—Study design. *Journal of Toxicology and Environmental Health, Part A*, 78(13-14), 915–930. <https://doi.org/10.1080/15287394.2015.1048926>

- Marmot, M., Allen, J., Goldblatt, P., Boyce, T., McNeish, D., Grady, M., & Geddes, I. (2010). *The Marmot review: Fair society, healthy lives*. London: UCL.
- Rowling, L. & Jeffreys, V. (2000). Challenges in the development and monitoring of Health Promoting Schools. *Health Education*, 100(3), 117–123. <https://doi.org/10.1108/09654280010320929>
- Seema, A. (2019). The Importance of Early Childhood Education for a Sustainable Society: A Sociological Analysis. *Journal of Bank Management & Financial Strategies* 2(3), 26–32.
- Taylor, R. W., Farmer, V. L., Cameron, S. L. et al. (2011). School playgrounds and physical activity policies as predictors of school and home time activity. *Int J Behav Nutr Phys Act* 8, 38. doi:10.1186/1479-5868-8-38
- The State Emergency Service of Ukraine. *Analytical report on the status of non-productive injury in Ukraine for the 12 months of 2017*. Retrieved from <https://www.dsns.gov.ua/files>. (In Ukrainian).
- Tsyuman, T. P. & Boichuk, H. I. (2018). *Code of Safe Educational Environment* [Кодекс безпечного освітнього середовища]. Ukraine: Kiyiv, 2018. (In Ukrainian).
- Wahl, G. (2017). Potential of public health service screenings in kindergartens and schools for prevention reporting. *Journal of Health Monitoring*, 2(S2). 33–36. DOI 10.17886/RKI-GBE-2017-093
- Wedderkopp, N., Jespersen, E., Franz, C. et al. (2012). Study protocol. The Childhood Health, Activity, and Motor Performance School Study Denmark (The CHAMPS-study DK). *BMC Pediatr* 12, 128. doi:10.1186/1471-2431-12-128.
- Yu, Y. & Li, Y. (2017, September). Physical Education in Primary and Middle Schools from the Perspective of Physical Fitness and Health Monitoring. In *2nd International Conference on Judicial, Administrative and Humanitarian Problems of State Structures and Economic Subjects* (JAHP 2017). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/jahp-17.2017.20>

Propuesta metodológica de iniciación al esquí alpino escolar mediante esquís cortos

Javier CONDE-PIPÓ
Blanca ROMÁN
Mario FERNÁNDEZ-AGUILERA
Félix ZURITA

Datos de contacto:

Javier Conde Pipó
Universidad de Granada
javiconde@ugr.correo.es

Blanca Román Alconchel
Colegio Ave María La Quinta
blancaromanalcochel@gmail.com

Mario Fernández Aguilera
Federación Andaluza Deportes
de Invierno
fdez.aguilera@gmail.com

Félix Zurita Ortega
Universidad de Granada
felixzo@ugr.es

RESUMEN

El esquí alpino es un deporte complejo pero con baja tasa de abandono, idóneo para promover la práctica deportiva en edad escolar. Evitar el fracaso y frustración en la iniciación requiere de un método de enseñanza que facilite la progresión. El objetivo de este estudio fue determinar si es eficaz un método basado en el empleo de esquís cortos. La muestra se compuso de 37 sujetos, de entre 8 y 9 años de edad ($M=8.12$; $DT=0.33$). El programa tuvo una duración de 5 días con 5 horas de clase diarias. El grupo experimental (GE) fue equipado con esquís un 25% más cortos que el grupo de control (GC). Todos los profesores de esquí siguieron el mismo protocolo de enseñanza. Se grabó a todos los participantes en una bajada en pista verde y un equipo de expertos puntuó la ejecución técnica (VP), el control de la velocidad (CV), control de trayectoria (CT) y el equilibrio (E). El GE obtuvo mejor puntuación en CV, CT y VP respecto al GC, pero sólo la variable VP resultó ser significativa ($M=1.87$; $DT=0.76$ vs $M=1.29$; $DT=0.58$). Se encontraron correlaciones positivas fuertes entre las variables CV y CT ($r=0.80$), y entre EQ y VP ($r=0.80$), y moderadas entre CE y CT ($r=0.66$), del GE. El empleo de esquís cortos facilita un aprendizaje más eficaz y seguro, pudiendo evolucionar más rápidamente, lo que debe ser tomado en consideración por parte de todos los involucrados en la enseñanza del esquí alpino en edad escolar.

PALABRAS CLAVE: esquí alpino; deporte escolar; metodología aprendizaje; aprendizaje motor; hábitos saludables.

Methodological proposal of initiation to alpine skiing in school children through short skis

ABSTRACT

Alpine skiing is a complex sport but with a low dropout rate, ideal for promoting sports practice at school age. Avoiding failure and frustration at initiation requires a teaching method that facilitates progression. The objective of this study was to determine if a method based on the use of short skis is effective. The sample consisted of 37 subjects, between 8 and 9 years of age ($M = 8.12$; $DT = 0.33$). The program lasted 5 days with 5 hours of class daily. The experimental group (GE) was equipped with skis 25% shorter than the control group (GC). All ski teachers followed the same teaching protocol. All participants were recorded on a green slope run and a team of experts scored technical execution (VP), speed control (CV), trajectory control (CT) and balance (E). The GE obtained a better score in CV, CT and VP compared to the GC, but only the variable VP was significant ($M = 1.87$; $DT = 0.76$ vs $M = 1.29$; $DT = 0.58$). Strong positive correlations were found between the CV and CT variables ($r = 0.80$), and between EQ and VP ($r = 0.80$), and moderate between CE and CT ($r = 0.66$), of the GE. The use of short skis facilitates a more efficient and safe learning process, being able to evolve more quickly, which must be taken into consideration by all professionals in the teaching of alpine skiing at school age.

KEYWORDS: alpine skiing; scholar sport; learning methodology; motor skills learning; healthy habits.

Introducción

El esquí alpino es un deporte de naturaleza que se practica en la montaña, sobre una superficie nevada, y que consiste en deslizarse realizando cambios de dirección sobre dos tablas, los esquís, que otorgan su nombre a esta disciplina deportiva. De procedencia nórdica, es uno de los deportes más antiguos que existen, pues tiene un origen que se remonta a más de 6.000 años atrás. Su función entonces era meramente utilitaria: desplazarse y sobrevivir en terrenos nevados, permitiendo la caza invernal y la defensa (Allen, 2007). Si bien el esquí alpino siempre se ha considerado un deporte minoritario y elitista, su práctica se popularizó a partir de la década de los 80 del siglo pasado, coincidiendo con el desarrollo del turismo, la concienciación sobre la conservación y disfrute de la naturaleza, y los beneficios de la práctica deportiva en la misma, constituyéndose en nuestra sociedad junto con otros deportes practicados en la naturaleza como un modelo alternativo al deporte tradicional (García et al., 2019). Actualmente, y desde el punto de vista recreativo, el esquí alpino es uno de los deportes de invierno más populares, contando con más de 400 millones de practicantes a nivel mundial (Cigrovski, Radman, Konter, Očić, y Ružić, 2018; Vanat, 2018). Huguet i Parellada (1992) definió el esquí como “uno de los deportes más completos que existen, ya que hace trabajar al cuerpo de forma general y

combina diversos elementos como son la habilidad, la resistencia, la velocidad y la destreza. Además, se practica al aire libre, sin contaminación y en estrecho contacto con la naturaleza, el sol, el frío, la altura..., lo que proporciona salud y vitalidad". Autores como Joksimović, Joksimović, y Acimović (2012) lo definen como "control de la velocidad y de la dirección o trayectorias, completada por la habilidad del equilibrio dinámico en curvas gracias a una buena centralidad de los ejes tobillos, rodillas y cadera".

Por lo tanto, el esquí alpino es también un deporte complejo. Asociado en su iniciación con la manifestación de ansiedad debido a la incertidumbre del aprendizaje de habilidades y destrezas físicas con riesgo físico (Román, 2008), en el mismo se dan muchos factores, tanto internos como externos, con los que el esquiador debe interactuar; los factores internos son aquellos que resultan de las variables fisiológicas y psicológicas, como la fuerza muscular, o la ansiedad; los externos incluyen el estado de la nieve, las condiciones meteorológicas, la pendiente de la pista, la equipación empleada, la velocidad al esquiar o el radio de viraje empleado. (Dickson, Waddington, y Terwiel, 2018; Seifert, Stöggl, Scheiber, Heizinger, y Müller, 2017). Esta complejidad le confiere a este deporte cierta dificultad para captar nuevos usuarios, pero por otro lado tiene una tasa de abandono muy baja, por lo que puede ser usado como actividad para promover la mejora y prevención de la de salud en cualquier etapa de la vida, cumpliendo además con todas las recomendaciones de práctica deportiva del American College of Sport Medicine y la American Heart Association (Nelson et al., 2007; Supej, Ogrin, y Holmberg, 2018). Para ello, es necesario facilitar y acelerar la progresión por las diferentes fases de la etapa de iniciación al esquí hasta alcanzar un nivel técnico que permita cierta independencia y disfrutar con seguridad en pistas catalogadas como verdes o fáciles, pues esto permite lograr una mayor satisfacción personal que se traducirá en adherencia a la práctica deportiva en el futuro.

La inclusión del esquí alpino en el contexto escolar no sólo ayuda a consolidar la práctica de actividad física y deportiva como la mejor y más saludable opción de ocupar el tiempo de ocio. Desarrolla también un amplio repertorio motriz, posibilitando el incremento de las habilidades básicas y específicas que serán necesarias para el enriquecimiento de la competencia motriz; además, como actividad en la naturaleza que es, permite desenvolverse en la misma con seguridad y con el mayor respeto hacia su conservación (Román-Alconchel, 2008). Los programas escolares de esquí, también llamados "semana blanca", están diseñados para el fomento y popularización de esta actividad deportiva, facilitando a precios muy económicos la práctica y el aprendizaje del esquí alpino en el transcurso de cinco días consecutivos, durante los cuales los alumnos cambian la rutina habitual del centro escolar por clases de esquí en sesiones de cinco horas diarias. En tan concentrado tiempo de práctica, el objetivo principal es conseguir que el alumnado se sienta competente y capaz de bajar por una pista verde encadenando las curvas. Una rápida evolución no sólo va a depender de las habilidades motrices y coordinativas de los alumnos. En el proceso de aprendizaje van a influir otras variables como son el método de enseñanza empleado por el profesorado o la selección correcta del material de

esquí. Para alcanzar un resultado óptimo, que evite la desmotivación y frustración, el método de enseñanza debe estar correctamente estructurado, debiendo ser éste progresivo y gradual (Lesnik, Žvan, Leskosek, y Supej, 2013).

En nuestro país, al igual que en el resto de países europeos, este método está ya bien consolidado y consensuado, pues para poder ejercer la docencia en el esquí se debe estar en posesión de como mínimo el primer nivel de la titulación de técnico deportivo en esta especialidad, cuyo currículo está especificado en el Real Decreto 319/2000 del Ministerio de Educación y Cultura. Éste incluye el módulo de “metodología de la enseñanza del esquí alpino”, cuyos principales contenidos son el aprendizaje de los principios fundamentales de la didáctica y estilos de enseñanza a aplicar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, las progresiones metodológicas, y los contenidos técnico-tácticos propios de la etapa de iniciación. Por lo tanto, más allá del estilo propio de enseñanza, no hay grandes variaciones en la metodología empleada por cada profesor de esquí, siendo lo habitual seguir la indicada en la tabla siguiente:

Tabla 1
Progresión metodológica en la iniciación al esquí alpino.
Adaptado de Rodríguez y Guerrero (2013)

Fase	Contenido
1 ^a	Familiarización entorno, presentación del material
2 ^a	Desplazamiento en llano, descenso directo
3 ^a	Cuña de frenado, cuña deslizante, virajes en cuña
4 ^a	Stem, viraje fundamental básico y dinámico
5 ^a	Paralelo básico

Por otra parte, desde el inicio de la práctica del esquí ha habido una búsqueda del método ideal de aprendizaje basado en modificaciones del material, concretamente de la longitud de los esquís. Es el caso de la propuesta del “esquí evolutivo” de Gruneberg y Blanc (1971), quienes abogaron por el uso de esquís cortos en la iniciación y el incremento progresivo del tamaño de estos en estadios posteriores. De forma análoga, Roschinsky (2004) sugirió el empleo del “método de longitud gradual”, creado por Twardokens en Estados Unidos. Estas aportaciones no están infundadas. Buszard, Farrow, Reid, y Masters (2014) afirman que la adaptación del equipamiento en el deporte infantil es beneficiosa para la adquisición de habilidades motoras. Estos beneficios incluyen una mayor participación y disfrute de la tarea, un mejor rendimiento de las habilidades, mejoras rápidas de las habilidades y un desarrollo de patrones de movimiento más deseables y mayor probabilidad de aprender de forma implícita. En general, los defensores del marco basado en restricciones de material argumentan que reducir el tamaño simplifica una habilidad, lo que puede estimular un modo de aprendizaje subconsciente, al permitir que los niños busquen la solución

más óptima cuando practican (Buszard, Reid, Masters, y Farrow, 2016). Asimismo, la reducción del equipamiento en esquí alpino podría estar en línea con algunos métodos de aprendizaje como es la enseñanza por analogía, dirigida hacia los aspectos globales del movimiento, o la enseñanza con foco externo de atención, focalizada hacia los resultados de la acción en el entorno, terreno y nieve, en lugar de hacia el foco de atención interno, como son los movimientos del cuerpo o en cómo se ejecuta la acción (Van Der Kamp, Duivenvoorden, Kok, y Van Hilvoorde, 2015). Por su parte, Ropret (2014) apostilla que es importante elevar las habilidades a un nivel superior como un primer paso para disminuir el número y la gravedad de las lesiones mientras se practica el esquí. Junto a las aportaciones de este autor sobre la importancia de la educación en competencias técnicas y el conocimiento sobre el uso del equipamiento, destaca también que la reducción del tamaño de los esquís puede facilitar la adquisición de habilidades básicas en esquí al tener una mayor maniobrabilidad en los pies y naturalidad en los gestos por transferencia desde la bipedestación.

Este trabajo tiene como objetivo verificar con datos científicos si una metodología de enseñanza del esquí alpino basada en la reducción del tamaño de los esquís en los primeros estadios puede actuar de mecanismo facilitador de la familiarización al medio nevado.

Método

Muestra

La investigación se realizó en el contexto de la semana blanca con alumnado de tercer curso de educación primaria de un centro concertado de la ciudad de Granada. Participaron un total de 37 sujetos, siendo el 54.04% hombres ($n=20$) y el 45.94% mujeres ($n=17$), de entre 8 y 9 años de edad ($M=8.12$; $DT=0.33$). Todos ellos afirmaron no haber esquiado con anterioridad, siendo por tanto su primer contacto con este deporte. Asistieron de forma voluntaria y con el consentimiento expreso de los padres, quienes fueron informados de la realización del presente estudio, en concordancia con la Declaración de Helsinki de 1975 y las normas éticas del Comité de Investigación, respetándose el resguardo a la confidencialidad de los participantes (Ley 15/1999 del 13 de diciembre).

Tabla 2
Datos muestrales

Tipo de esquí	Hombres		Mujeres		Total muestra
	n	%	n	%	%
Esquí corto	8	21.62	8	21.62	43.24
Esquí estándar	12	32.42	9	24.32	56.76
Total muestra	20	54.04	17	45.94	100

Diseño del estudio

En este estudio se utilizó un diseño de carácter cuantitativo descriptivo y de tipo transversal. El alumnado se le tomaron las medidas antropométricas (peso y altura) durante las clases de educación física en la semana previa al desarrollo del programa de nieve. El primer día, antes de comenzar, fueron equipados con material alquilado. Al grupo experimental se le asignaron esquís de tamaño reducido, de longitud entre 80 y 90 cm., lo que representa una disminución del 25% respecto a la longitud empleada por el grupo de control, el cual utilizó esquís de entre 110 y 120 cm., medida considerada estándar para niños principiantes de las características indicadas en la tabla 4.

El programa de esquí se desarrolló durante cinco días consecutivos, recibiendo todo el alumnado cinco horas diarias de clases prácticas grupales en la estación de Sierra Nevada (Granada). Dado el carácter ecológico del estudio, y por mantener la motivación hacia la práctica, se hicieron 5 grupos mixtos de 6-8 alumnos, donde al menos 2 de los componentes usaron esquís cortos. Debido a las limitaciones de disponibilidad de material, el número de sujetos con esquís más cortos fue algo más reducido que el de los esquís estándar (tabla 3).

Todo el profesorado de esquí seleccionado tenía una experiencia previa de mínimo diez años y la titulación de técnico deportivo de grado medio o superior. Previamente y con la participación de todos, se consensuaron los contenidos técnicos a impartir cada día, de manera que no hubiera diferencias entre grupos y se siguiera la progresión indicada en la tabla 1.

Variables

La evaluación de la técnica y destrezas adquiridas se realizó mediante la ejecución de una bajada por pista verde haciendo giros de radio medio alrededor de puntos marcados por balizas, de manera que todo el alumnado ejecutara el mismo número de cambios de dirección y del mismo radio. La prueba fue grabada con dos cámaras de video desde el lateral de la pista y la zona inferior, evitando así puntos ciegos y poder evaluar los movimientos desde el plano frontal y sagital. Posteriormente, un equipo de tres expertos con la titulación de Técnico Deportivo Superior visualizó las grabaciones, valorando y puntuando del 1 al 4 las variables equilibrio, control de la velocidad, control de la trayectoria y la técnica del viraje en paralelo (1=no lo hace/mal, 2=solo en algunos momentos/regular, 3=casi siempre/bien, 4=en todo momento/muy bien), obteniéndose el valor medio de cada una de ellas (tabla 3).

Análisis de los datos

Para el registro de los datos antropométricos se utilizó una báscula Tanita BC 418 y un tallímetro Seca; para las grabaciones de video dos

cámaras Sony HDR 405. Todo el análisis estadístico se realizó a través del software R Studio, versión 1.1.463, empleando para los descriptivos básicos medias y frecuencias; para las diferencias de medias entre variables la prueba T de Student. La correlación de las variables se realizó mediante la prueba de Spearman.

Resultados

Comenzando con el análisis descriptivo, se constata la homogeneidad de la muestra (tabla 3), obteniéndose similares valores en peso y altura en el grupo de control (GC) y el grupo experimental (GE).

Tabla 3

Características antropométricas de la muestra por tipo de esquí

Tipo de esquí	Hombres (n)	Mujeres (n)	Peso (M)	DT	Altura (M)	DT	Total	%
Esquís cortos	8	8	32.59	8.93	138.53	11.06	n=16	43.24
Esquís estándar	12	9	35.54	9.54	136.92	9.88	n=21	56.76
N	20	17	34.36	8.78	137.51	10.17	37	100

En la tabla 4 se reflejan los resultados registrados para cada variable. Los valores medios obtenidos por el grupo experimental son más altos para las variables control de velocidad (CV; M=2.59; DT=0.73), control de trayectoria (CT; M=2.59; DT=0.69) y técnica del viraje paralelo (VP; M=1.87; DT=0.76), mientras la variable equilibrio (EQ) es mayor en el grupo de control (M=2.40; DT=0.37). Ninguna de éstas diferencias es estadísticamente significativa, salvo para la variable VP ($p=0.01$).

Tabla 4

Resultados de las variables estudiadas por tipo de esquí

Tipo esquís	Equilibrio		Control velocidad		Control trayectoria		Técnica viraje paralelo	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Cortos	2.37	0.46	2.59	0.73	2.59	0.69	1.87	0.76
Largos	2.40	0.37	2.43	0.43	2.36	0.48	1.29	0.58
Sig. (95%)	p=0,83		p=0.43		p=0.25		p=0.01	

El análisis de las correlaciones entre variables para ambos grupos fue realizado mediante el método Spearman (tablas 5 y 6) y muestra que para el grupo de control no existe correlación entre éstas, pero contrariamente, sí que existe correlación entre CV y CT ($r=0.80$), CT y EQ ($r=0.66$) y EQ y VP ($r=0.80$) del grupo experimental.

Tabla 5

Correlaciones entre variables para esquí cortos

Variabes	Control velocida d	Control trayectori a	Equilibr io	Progresión viraje paralelo
Control velocidad		0.80	0.47	0.44
Control trayectoria			0.66	0.72
Equilibrio				0.80

Tabla 6

Correlaciones entre variables para esquí estándar

Variabes	Control velocida d	Control trayectori a	Equilibr io	Progresión viraje paralelo
Control velocidad		0.44	0.03	0.14
Control trayectoria			0.34	0.06
Equilibrio				-0.1

Discusión

La literatura científica sobre aprendizaje del esquí alpino es muy escasa. El tamaño de la muestra empleada ya refleja las dificultades que representa para la investigación este deporte, especialmente en niños. El esquí alpino es estacional, de elevado coste y su práctica organizada dentro del horario escolar habitual impide al alumnado asistir a las clases ordinarias, de ahí que aunque la propuesta de participar en la Semana Blanca se extendiera a las dos líneas de 3^{er} curso de primaria, de los 50 alumnos potenciales finalmente sólo se pudiese contar con la muestra descrita en la tabla 2. Kurpiers y Kerstin (2017) utilizaron una muestra de similar tamaño y edad en su propuesta de aprendizaje del esquí con un solo esquí. Por su parte, Mladenovic et al (2015), en otro estudio con escolares analizaron la mejora de las capacidades motoras mediante el aprendizaje del esquí en una muestra tan sólo algo mayor.

El viraje paralelo básico ya ha sido empleado con éxito en otros

estudios para evaluar el nivel general de esquí (Cigrovski, Franjko, Ruppig, y Bakovic, 2016; Kurpiers y Kersting, 2017; Mladenović, Cigrovski, Stanković, Prlenda, y Uljević, 2015), y su grado de dominio puede determinar el nivel de destreza en niveles superiores en el futuro, por lo que es importante facilitar su rápido y correcto aprendizaje en las etapas más tempranas (Cigrovski et al., 2016). Según los datos obtenidos en el presente estudio, el empleo de esquís cortos ayuda al alcanzar dicho objetivo, favoreciendo una evolución más rápida a la técnica del viraje en paralelo en comparación con los esquís de longitud estandar, así como un mayor control de la velocidad y trayectoria, variables que están correlacionadas entre sí. Son varias las razones que podrían explicar este hallazgo. Por un lado, el esquí corto facilita la realización de la técnica de la cuña, empleada inicialmente para frenar y girar. Esta técnica aporta estabilidad corporal y facilidad de pivotaje del esquí, debido a su menor peso y menor fricción con la nieve, resultando más sencillo controlar la velocidad (Cigrovski, Prlenda, y Radman, 2014), así como orientar los esquís hacia la nueva dirección. Por otro lado, ayuda a realizar las acciones corporales necesarias para posicionar de forma gradual los esquís en paralelo (Kurpiers y Kersting, 2017). Otro factor explicativo, en consonancia con los hallazgos de Cigrovski et al. (Cigrovski et al., 2018), se basa en la reducción del miedo a las caídas y lesiones que el mayor control de velocidad puede favorecer, puesto que son superiores en el principiante en el esquí alpino (Ekeland, Rødven, y Heir, 2019).

Los autores Kurpiers y Kersting (2017) investigaron la eficacia de un método de aprendizaje basado también en modificaciones del material, empleando sólo un esquí y una pértiga de apoyo, omitiendo la fase de frenado y giro en cuña, con resultados positivos en el aprendizaje final de la técnica del viraje en paralelo. Sin embargo, los autores Cigrovski, Matković, y Matković (2010), tras comparar el método tradicional de aprendizaje mediante la cuña con otro omitiéndolo, obtuvo puntuaciones más altas en la ejecución del viraje en paralelo en el grupo de control respecto al grupo experimental, concluyendo que no es conveniente eliminar esta fase en el aprendizaje del esquí, conclusión análoga a la obtenida posteriormente por Cigrovski et al. (2016) y por Joksimovic et al. (2012).

Según el estudio reciente de Mladenovic et al. (2015), existe correlación entre el aprendizaje de la técnica del esquí alpino en niños de 7/8 años y ciertas cualidades motoras, como la fuerza muscular, estabilidad del tronco, velocidad de movimiento o coordinación. En contraposición, a pesar de la homogeneidad de la muestra empleada en este estudio, los resultados hallados podrían deberse a las diferencias en las cualidades motrices de los sujetos, lo que supone una limitación del mismo, por lo que futuros estudios deberán contemplar la evaluación previa de estos parámetros físicos.

Conclusiones

Este estudio, según se ha podido comprobar, es el primero hasta la fecha en demostrar científicamente la eficacia del empleo de esquís cortos en

la iniciación al esquí alpino en población escolar. La importancia de esta investigación radica en su aplicación práctica, pues el empleo de esquís cortos facilita un aprendizaje más eficaz y seguro, pudiendo en un tiempo menor evolucionar a estadios técnicos superiores, evitando el abandono y frustración propios de la iniciación deportiva en los deportes complejos como es el esquí alpino. Esto debe ser tomado en consideración por parte de los responsables de la enseñanza del esquí alpino, clubes deportivos, y por la industria del esquí en general, al poder facilitar la iniciación en este deporte, y con ello, a alcanzar mayores cotas de adherencia a la práctica futura del mismo.

Finalmente, para poder generalizar los hallazgos de esta investigación sería conveniente ampliar el tamaño la muestra, así como realizar un estudio longitudinal para comprobar la eficacia del método propuesto.

Bibliografía

- Allen, E. (2007). *The culture and sport of skiing: from antiquity to World War II*. University of Massachusetts Press.
- Buszard, T., Farrow, D., Reid, M., y Masters, R. (2014). Scaling sporting equipment for children promotes implicit processes during performance. *Consciousness and Cognition*, 30, 247-255. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.07.004>
- Buszard, T., Reid, M., Masters, R., y Farrow, D. (2016). Scaling tennis racquets during PE in primary school to enhance motor skill acquisition. *Research quarterly for exercise and sport*, 87(4), 414-420. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1216653>
- Cigrovski, V., Franjko, I., Ruppig, T., y Bakovic, M. (2016). Correlation between balance, specific alpine skiing knowledge and situational efficiency in alpine skiing. *Acta Kinesiologica* 10 (1), 66-77.
- Cigrovski, V., Matković, B., y Matković, B. (2010). Can we make the alpine ski learning more efficient by omitting the snow-plough technique? *Sportlogia*, 6(2), 51-58. <https://doi.org/10.5550/sgia.1002051>
- Cigrovski, V., Prlenda, N., y Radman, I. (2014). Future of alpine skiing schools-gender related programs. *Monten. J. Sports Sci. Med.* 3 (1), 5-8.
- Cigrovski, V., Radman, I., Konter, E., Očić, M., y Ružić, L. (2018). Sport courage, worry and fear in relation to success of alpine ski learning. *Sports*, 6(3), 96. <https://doi.org/10.3390/sports6030096>
- Dickson, T. J., Waddington, G., y Terwiel, F. A. (2018). Snowsport experience, expertise, lower limb injury and somatosensory ability. *Journal of science and medicine in sport*, 22, S17-S21. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.08.005>
- Ekeland, A., Rødven, A., y Heir, S. (2019). Injuries among children and adults in alpine skiing and snowboarding. *Journal of science and medicine in sport*, 22, S3-S6. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.07.011>
- López, S., Maneiro, R., Moral, J.E., Amatria, M., Diez, P., Barcala, R. y Abelairas, C. (2019). Los riesgos en la práctica de actividades en la naturaleza . La accidentabilidad en las prácticas deportivas y medidas

- preventivas. *Retos* (36), 618-624.
- Gruneberg, P., y Blanc, R. (1971). *Esquiar en tres días*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Huguet i Parellada, J. (1992). *Esquí*. Barcelona: Editorial 92 SA.
- Joksimović, D., Joksimović, A., y Acimović, D. (2012). Effectiveness of two methods in learning basic elements of ski technique. *Research in kinesiology*, 40(1), 77-81.
- Kurpiers, N., y Kersting, U. G. (2017). The one-ski-method—effects of an alternative teaching approach on selected movement patterns in alpine skiing. *Cogent Social Sciences*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2016.1275958>
- Lesnik, B., Žvan, M., Leskosek, B., y Supej, M. (2013). Progressivity of basic elements of the slovenian national alpine ski school. *Acta Universitatis Carolinae Kinesiology*, 49(1), 77-93.
- Mladenović, D., Cigrovski, V., Stanković, V., Prlenda, N., y Uljević, O. (2015). Success in adopting technique of alpine skiing with respect to motor abilities of the children aged 7-8 Years. *Collegium Antropologicum*, 39 (1) 77-82.
- Nelson, M. E., Rejeski, W. J., Blair, S. N., Duncan, P. W., Judge, J. O., King, A. C., Macera C.A., Castaneda-Sceppa, C. (2007). Physical activity and public health in older adults: recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39(8), 1435-1445. <https://doi.org/10.1249/mss.0b013e3180616aa2>
- R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Rodríguez, E., y Guerrero, C. (2013). *Aprender a esquiar. Una puerta abierta al mundo de la nieve*. Orense: Safe Educación y Formación.
- Román Alconchel, B. (2008). *La transferencia del patinaje en línea al aprendizaje del esquí alpino en la educación física escolar*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Ropret, R. (2014). Skiing and snowboarding injuries: legal regulations and safety at ski resorts in Serbia. *Fizicka kultura* 68(2), 178-189.
- Roschinsky, J. (2004). *Carving. fascination on skis*. United Kingdom: Meyer & Meyer Sport.
- Seifert, J., Stöggel, T., Scheiber, P., Heizinger, E., y Müller, E. (2017). Grade and speed have greater influence on HR and RPE than ability, sex, and age in alpine skiing. *Journal of Sports Sciences*, 35(5), 419-425. <https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1167935>
- Supej, M., Ogrin, J., y Holmberg, H. C. (2018). Whole-body vibrations associated with alpine skiing: A risk factor for low back pain? *Frontiers in Psychiatry*, 9. <https://doi.org/10.3389/fphys.2018.00204>
- Van Der Kamp, J., Duivendoorn, J., Kok, M., y Van Hilvoorde, I. (2015). Motor skill learning in groups: some proposals for applying implicit learning and self-controlled feedback. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(39), 33-47. <https://doi.org/10.5232/ricyde2015.03903>

Vanat, L. (2018). 2018 International Report on Snow and Mountain Tourism.
Recuperado de <http://vanat.ch/RM-world-report-2018.pdf>

Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de los alumnos de Educación Primaria

Onofre Ricardo CONTRERAS JORDÁN

María Pilar LEÓN

Álvaro INFANTES-PANIAGUA

Alejandro PRIETO-AYUSO

Datos de contacto:

Onofre R. Contreras Jordán
Facultad de Educación de
Albacete. Universidad de Castilla-
La Mancha.

Onofre.CJordan@uclm.es

María Pilar León
Facultad de Educación de
Albacete. Universidad de Castilla-
La Mancha.

MariaPilar.Leon@uclm.es

Álvaro Infantes-Paniagua
Facultad de Educación de
Albacete. Universidad de Castilla-
La Mancha.

Álvaro.Infantes@uclm.es

Alejandro Prieto-Ayuso
Facultad de Educación de Cuenca.
Universidad de Castilla-La
Mancha.

Albacete Balompié S.A.D.

Alejandro.Prieto@uclm.es

RESUMEN

Los descansos activos en entornos educativos se presentan como una propuesta para lograr un aumento de la actividad física diaria que acerque a los más jóvenes a las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (2010). Más allá de los conocidos beneficios de la actividad física en la salud y el bienestar de niños y adolescentes, en numerosas ocasiones también se han observado beneficios a nivel cognitivo. Por ello, el objetivo del presente estudio fue conocer la influencia que tiene un período de descansos activos en la atención y concentración de niños de Educación Primaria. Para ello, participaron un total de 73 niños de entre 9 y 11 años, de los cuales 29 pertenecían al género masculino y 44 al femenino. Se llevó a cabo un programa de descansos activos en horario escolar compuesto de 10 sesiones. Los resultados del estudio muestran un incremento en la atención y concentración de los niños tras la implementación del programa. Estos resultados sugieren que 15 minutos diarios de actividad física cognitivamente involucrada podrían ayudar a mejorar considerablemente la cognición de los niños, lo cual podría beneficiar a su rendimiento académico. Por tanto, se recomienda incluir los descansos activos como actividad rutinaria en los centros educativos.

PALABRAS CLAVE: descansos activos; actividad física; niños; atención; concentración.

Effects of active breaks in the attention and concentration of Elementary School students

ABSTRACT

Active breaks in educational settings are introduced as a proposal to increase youth's daily physical activity, thus it eases youth to get closer to the World Health Organization's (2010) recommendations. Beyond the well-known benefits of physical activity on the health and well-being of children and adolescents, cognitive benefits have also been observed in several cases. Therefore, the aim of this study was to understand the effect of a period of active breaks on the attention and concentration of children in Primary Education. A total of 73 children (29 boys and 44 girls) between 9 and 11 years participated in this study. An intervention of active breaks, composed of 10 sessions, was developed during school hours. The results of this study showed an increase in children's attention and concentration after the intervention. These results suggest that 15 minutes of daily cognitively engaging physical activity may help significantly improve children's cognition. This may benefit their academic performance. Therefore, active breaks are recommended to be included in schools' daily routines.

KEYWORDS: active breaks; physical activity; children; attention; concentration.

Introducción

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), el 84% de las niñas y el 78% de los niños de entre 11 y 17 años no alcanzan la actividad física (AF) diaria recomendada (OMS, 2010), esto es, 60 minutos diarios de AF a intensidad moderada o vigorosa (AFMV). Entre las diferentes medidas propuestas para aumentar los niveles de AF y cumplir esas recomendaciones surgen los descansos activos (DAs), que consisten en breves periodos de AF (Martínez-López, De la Torre-Cruz y Ruiz-Ariza, 2018) que se integran en el horario escolar y ofrecen a los estudiantes mayores niveles de AF diaria sin reducir en exceso su tiempo de aprendizaje (Wilson, Olds, Lushington, Parvazian y Dollman, 2017), pudiendo transformar estos a través de metodologías activas (Pastor-Vicedo, Martínez-Martínez, Jaén Tévar y Prieto-Ayuso, 2019).

La literatura demuestra que la AF está positivamente relacionada con el rendimiento académico. Algunos estudios han demostrado que la práctica habitual o incrementada de AF en los colegios se asocia con el rendimiento cognitivo (Méndez-Giménez, 2019; Donnelly et al., 2016), ya que influye positivamente en diferentes procesos de la cognición de los niños en general (Chaddock, Pontifex, Hillman y Kramer, 2011; Howie, Beets y Pate, 2014), y

en la atención en particular (Ma, Le Mare y Gurd, 2015; Mahar, 2011; Rudasill, Gallagher y White, 2010).

En este sentido, La atención ha sido definida como “el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica (García, 2008)” (Jiménez et al., 2012, p. 94). La atención selectiva, objeto de estudio en este trabajo, hace referencia a la focalización de la atención en los elementos relevantes de la tarea, desechando los elementos distractores e irrelevantes.

La influencia de la AF sobre el rendimiento cognitivo es, por tanto, un hecho que se ha visto confirmado en estudios previos, existiendo, además, un creciente número de revisiones sistemáticas y metaanálisis que corroboran estas evidencias. Por ejemplo, Álvarez-Bueno et al. (2017) determinaron que las intervenciones de AF obtenían mejoras de pequeñas a moderadas en la cognición y metacognición. Concretamente, en el rendimiento cognitivo, se han encontrado mejoras con tamaños del efecto medios en la atención al realizar un período concreto de AF, así como tamaños del efecto grandes de la AF impartida con programas longitudinales en la atención y medios en las funciones ejecutivas en preadolescentes de 6 a 12 años (De Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher y Hartman, 2018). Otro reciente metaanálisis subrayó el efecto positivo de los DA en la atención selectiva y corroboró los beneficios que estas intervenciones tienen sobre el rendimiento cognitivo y académico de los alumnos (Watson, Timperio, Brown y Hesketh, 2017).

Además de estos metaanálisis, existen otras evidencias actuales y más concretas acerca de la influencia de los DA sobre la cognición de los niños. Con una muestra de preadolescentes, Altenburg, Chinapaw y Singh (2016) hallaron que el grupo experimental que tenía dos DAs de 20 minutos cada uno, mejoró significativamente la atención selectiva, en comparación con aquellos que tuvieron sólo un DA y con aquellos que pertenecían al grupo control. Por su parte, Janssen, Chinapaw et al. (2014) comprobaron con niños de 10 y 11 años que, tras 15 minutos de AF, los niños mejoraban su atención de manera significativa. Más recientemente, un estudio realizado por Martínez-López et al. (2018) con adolescentes comprobó que, tras un mes de DAs con cuatro descansos al día de cuatro minutos de AFMV, los participantes mejoraron la atención y la memoria, aunque no significativamente.

Antes de incorporar los DAs cabe preguntarse cuál es la duración, intensidad y tipo de actividad ideales para alcanzar mayores beneficios en la cognición, ya que estas variables se han mostrado como moderadores significativos (Álvarez-Bueno et al., 2017; Chang, Labban, Gapin y Etnier, 2012; De Greeff et al., 2018; Singh et al., 2018).

Con respecto al tiempo, Janssen, Toussaint, Mechelen y Verhagen (2014) concluyeron que la mayoría de los trabajos llevan a cabo DAs de entre 10 y 45 minutos. Sin embargo, parece ser que aquellos períodos de

AF con una duración de entre 10 y 20 minutos muestran mejores resultados en la atención de los niños. En relación a ello, Kubesch et al. (2009) comprobaron con adolescentes que 5 minutos de AF eran insuficientes para mejorar la atención ejecutiva. Asimismo, Daly-Smith et al. (2018) muestran que aquellos estudios en los que se implementaban DAs de 5 minutos de intensidad vigorosa, o intervenciones más largas de 15 minutos de AFMV, fueron los que más implicación cognitiva obtuvieron.

En cuanto a la intensidad, los resultados sugieren que una AF moderada sería la más beneficiosa en términos de implicación cognitiva (Owen, Parker, Astell-Burt y Lonsdale, 2018), mientras que la AFMV parece deteriorar el rendimiento cognitivo de los niños (Egger, Conzelmann y Schmidt, 2018). Por su parte, Janssen, Chinapaw et al. (2014), comprobaron que aquellos estudiantes que participaron en una AF moderada de 15 minutos tuvieron mejor atención que los que realizaron una de intensidad vigorosa, aunque como concluían Daly-Smith et al. (2018), puede ser la combinación de tiempo e intensidad la clave para que se produzcan resultados positivos.

Por otro lado, Watson et al. (2017) propusieron que el tipo de AF, de acuerdo al grado de implicación o demanda cognitiva, era un factor que podría explicar las inconsistencias de los efectos de la AF sobre la cognición encontradas en los diferentes estudios. En este sentido, Budde et al. (2008) ya habían demostrado años antes que, con ejercicios físicos de coordinación, los alumnos mejoraron significativamente su atención, lo cual podría deberse a que la coordinación activa zonas cerebrales encargadas de la atención. Este hallazgo también fue observado por Chang, Tsai, Chen y Hung (2013) con niños de entre 6 y 7,5 años. Otro estudio más reciente halló mejores resultados ante tareas que implicaban cambio de atención, con niños de 10 a 12 años, tras un programa de AF basada en juegos de equipo, con una alta demanda cognitiva (Schmidt, Jäger, Egger, Roebbers y Conzelmann, 2015). Los resultados eran mejores incluso cuando se comparaban con otra intervención de AF basada únicamente en ejercicio aeróbico, de baja demanda cognitiva, y con un grupo control. Finalmente, De Greeff et al. (2018) hallaron en su metaanálisis que, aunque ambos tipos de intervención tenían beneficios, sobre todo en la atención, aquellas intervenciones que incluían AF cognitivamente involucrada reportaron mayores beneficios en el rendimiento cognitivo, en comparación con aquellas intervenciones con una AF mecánica, de baja demanda cognitiva.

Teniendo en consideración estos resultados, parece ser que los DAs realizados en horario escolar, además de aumentar el tiempo de AF para que los estudiantes se acerquen a las recomendaciones diarias de AF según la OMS (2010), son una estrategia para maximizar y mejorar la atención en las clases (Carlson et al., 2015; Turner y Chaloupka, 2017) y las actitudes de los alumnos hacia la AF (Emeljanovas et al., 2018). No obstante, los expertos determinan que para estudiar las relaciones entre AF y cognición, es necesario que las intervenciones tengan una serie de características que

permitan establecer, por un lado, posibles causas de esta relación, y por otro, cuál sería la AF óptima en términos de tiempo, tipo e intensidad desde un punto de vista cognitivo (Singh et al., 2018).

El propósito del presente estudio, de diseño cuasiexperimental, fue comprobar si un programa de DAs influía positivamente en la atención y concentración de los niños de entre 9 y 11 años.

Método

Participantes

La muestra, elegida por conveniencia debido a la facilidad de acceso, pertenece a dos centros educativos de la provincia de Albacete (España). En el estudio participaron un total de 73 niños de entre 9 y 11 años ($M = 9.47$, $DT = 0.62$), de los cuales 29 eran niños (39.7%) y 44 eran niñas (60.3%).

Instrumentos

Test de atención d2. Este instrumento, elaborado por Brickenkamp (2002) y adaptado al español por Seisdedos (2012), es utilizado para medir la atención selectiva y la concentración mental. Concretamente, mide la capacidad de atender selectivamente a ciertos aspectos relevantes de una tarea mientras se ignoran los irrelevantes de forma rápida y precisa. Es un instrumento adecuado para evaluar la atención y concentración en personas de entre 8 y 60 años, ya que cuenta con unas buenas propiedades psicométricas.

Tiene en cuenta tres componentes de la conducta atencional: el número de estímulos que se han procesado en un determinado tiempo (velocidad o cantidad de trabajo), el grado de precisión que está inversamente relacionado con la tasa de errores (calidad de trabajo) y la relación entre ambos.

Contiene 14 líneas con 47 caracteres y el sujeto dispone de 20 segundos para cada línea. Estos estímulos contienen las letras “p” y “d” acompañadas de una o dos rayas situadas en la parte superior o inferior de la letra. La tarea consiste en revisar atentamente el contenido de cada línea y marcar toda letra “d” que tenga dos rayas (las dos arriba, las dos abajo o una arriba y otra debajo). Estos elementos citados se conocen como elementos relevantes. El resto de combinaciones (i.e., letras “p” o letras “d” con una o ninguna raya) se consideran irrelevantes.

Programa de intervención

El programa fue llevado a cabo en horario lectivo. Tomando como referencia algunos programas de DAs (e.g., Dame10, Energizers), se

diseñaron cinco sesiones diferentes, una para cada día de la semana. Estas fueron repetidas durante dos semanas consecutivas, comprendiendo un total de 10 sesiones. Algunas actividades que componían el programa no requirieron ningún material específico, mientras que para otras fue necesario un proyector y altavoces.

Atendiendo a los estudios previos y a las recomendaciones de expertos en el área (maestros especialistas en Educación Física o Doctores en Educación Física con un mínimo de 10 años de experiencia), se optó por sesiones de 15 minutos con actividades diseñadas para lograr una AF de intensidad moderada (i.e., entre 3-6 METs) (OMS, 2010) y de tipo cognitivo. Las sesiones fueron implementadas en diferentes tramos horarios, pero nunca antes o después de una clase de Educación Física o el recreo, de modo que el efecto de la AF en la atención no se viera afectada por otra actividad que no fueran los DAs.

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó permiso a los centros educativos y, posteriormente, se contó con el consentimiento informado de los padres y la aprobación verbal de los niños.

Previamente a la implementación del programa y tras la finalización del mismo, dos semanas después, se aplicó el test d2. La realización de esta prueba se llevó a cabo a primera hora de la mañana en ambas ocasiones. Su duración fue de entre 8 y 10 minutos, incluyendo la explicación del mismo.

Dos investigadores fueron los encargados de administrar el test. Antes de comenzar la prueba, se realizó una explicación breve y los alumnos practicaron con una línea de entrenamiento que venía dada en el test, con el fin de familiarizarse con el formato del mismo.

Finalmente, los datos recogidos (pre y post) fueron volcados al programa estadístico, con el propósito de analizarlos y obtener los resultados y conclusiones del estudio.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados con SPSS Statistics 24.0. A través del test de atención d2 se obtuvieron diferentes puntuaciones y se calcularon los estadísticos descriptivos (i.e., medias y desviaciones típicas). Las puntuaciones fueron: total de respuestas (TR), que es el número total de elementos intentados en las 14 líneas; total de aciertos (TA), que corresponde al número de elementos relevantes comunes; omisiones (O), número de elementos relevantes intentados pero no marcados; comisiones (C), número de elementos irrelevantes

marcados; efectividad total en la prueba que muestra el control atencional (TOT), que incluye la relación entre velocidad y precisión de los sujetos; índice de concentración (CON), que representa el equilibrio entre velocidad y precisión de los sujetos, y, por último, índice de variación o diferencia (VAR), que muestra la diferencia entre el máximo y el mínimo elemento alcanzado en la línea.

Posteriormente, para el análisis inferencial, se comprobó que no todas las variables cumplían los supuestos de normalidad, por lo que se optó por utilizar la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comprobar las diferencias entre las puntuaciones pre y post de las pruebas de atención. Además, se calcularon los tamaños del efecto con el estadístico d de Cohen (1988) para comprobar la magnitud de las diferencias halladas. Para su interpretación se siguieron las recomendaciones de Cohen (1988): trivial ($d = 0-0.19$), pequeño ($d = 0.20-0.49$), medio ($d = 0.50-0.79$) y grande ($d \geq 0.80$).

Resultados

En la tabla 1 se exponen las puntuaciones, en valores absolutos y percentiles, logradas por los niños en las pruebas realizadas antes y después del programa de intervención.

Tabla 1

Medias (DT) de las puntuaciones y percentiles del pre y post

	Puntuación		Percentiles	
	Pre	Post	Pre	Post
TR	294.88 (54.66)	364.17 (70.47)	76.27 (23.66)	92.56 (12.85)
TA	119.66 (21.37)	145.21 (25.33)	77.34 (22.89)	92.44 (14.22)
O	5.63 (5.44)	6.70 (6.63)	49.18 (28.36)	45.34 (29.89)
C	1.28 (1.32)	0.86 (1.41)	60.44 (21.93)	66.35 (24.77)
TOT	285.90 (53.47)	355.42 (68.12)	77.62 (23.36)	93 (13.14)
CON	118.19 (22.20)	144.01 (26.07)	78.36 (22.59)	92.59 (15.35)
VAR	11.68 (3.73)	15.24 (6.05)	36.58 (23.63)	53.79 (25.95)

Si comparamos los resultados pre y post (tabla 1) a nivel descriptivo, se observan diferencias, mejorando en el post en todas las variables, con excepción de la variable omisión (O) que, pese a que en el post los resultados son mayores ($M = 6.70$, $DT = 6.63$), los resultados de dicha variable deben interpretarse a la inversa, es decir, a menor puntuación mejor resultado. Esto también ocurre en el caso de la variable comisión (C), en la que es posible observar la mejora de

la misma del pre ($M = 1.28$, $DT = 1.32$) al post ($M = 0.86$, $DT = 1.41$). En cuanto a las variables CON y TOT, las diferencias en las puntuaciones indican que, tras la puesta en práctica del programa, los estudiantes parecen mostrar un mayor nivel de atención y concentración.

Las pruebas de Wilcoxon han permitido confirmar la existencia de diferencias significativas entre los datos pre y post en las variables TR ($Z = -7.294$, $p = .000$) y TA ($Z = -7.262$, $p = .000$), con mayores resultados tras la intervención. En cambio, las diferencias en las variables C ($Z = -1.566$, $p = .117$) y O ($Z = -1.722$, $p = .085$) no son significativas, por lo que no se puede confirmar una mejora de las mismas. Los participantes alcanzaron una mejora significativa del control atencional (TOT; $Z = -6.916$, $p = .000$) y la concentración (CON; $Z = -7.273$, $p = .000$). También aumentaron significativamente en el índice de variación (VAR; $Z = -4.086$, $p = .000$).

A la luz de los resultados obtenidos, se profundizó en el análisis de los mismos con el propósito de conocer la magnitud del cambio producido en los participantes. Como se puede comprobar en la tabla 2, las diferencias fueron especialmente significativas en las variables TR, TA y TOT.

Tabla 2

Tamaño del efecto (d) producido tras la intervención

Variables	d
TR Percentil	.85
TA Percentil	.79
O Percentil	-0.13
C Percentil	.25
TOT Percentil	.81
CON Percentil	.73
VAR Percentil	.69

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar el impacto de los DAs en la atención y concentración de niños de 9 a 11 años, para lo cual se aplicó un programa de intervención de dos semanas de duración. Los resultados del estudio ponen de manifiesto que los sujetos mejoraron notablemente su atención y concentración tras de diez sesiones de 15 minutos de DAs con una AF cognitivamente comprometida, a una intensidad moderada.

Estudios previos también comprobaron mejoras en la atención tras breves intervenciones de 10 ó 15 minutos de AF moderada con niños de Educación Primaria (Janssen et al., 2014; Mahar, 2011). En cambio, los resultados del presente estudio no están en línea con los hallados por Van der Berg et al. (2019), en los que no hubo mejoras en la atención selectiva tras DAs diarios, en alumnado de edades similares.

Los efectos beneficiosos de la AF podrían depender de la duración que ésta tenga. Aunque en este estudio no se han comparado intervenciones con distinta duración, autores como Kubesch et al. (2009) quisieron comprobar qué cambios había en la cognición tras realizar sesiones de 5 y 30 minutos, encontrando que estas últimas eran las que más beneficios reportaban. Asimismo, en el estudio de Van der Berg et al. (2019) no se hallaron mejoras con un programa de 9 semanas de DAs diarios de 10 minutos. Wilson et al. (2015), tras una intervención de 10 minutos de AF fuera del aula durante cuatro semanas en jornada escolar (tres días a la semana), tampoco obtuvieron efectos positivos sobre la atención. Sin embargo, hay evidencia sobre efectos positivos en el control inhibitorio en adolescentes, con un programa de duración similar (i.e. 8 semanas) y sesiones diarias de 20 minutos (Ludyga, Gerber, Herrmann, Brand y Pühse, 2018). Por tanto, la evidencia parece apuntar a una duración superior a los 10 minutos por DA.

Otro factor que podría estar detrás de las mejoras en la atención y la concentración es la intensidad de la AF. Aunque algunos autores señalan la AF moderada como la más beneficiosa en cuanto a la cognición (Owen, Parker, Astell-Burt y Lonsdale, 2018), Ma et al. (2015) encontraron mejoras en la atención selectiva tras DAs de alta intensidad y 4 minutos de duración. Los resultados del presente estudio aportan evidencia a favor de los DAs a una intensidad moderada, en cómo un factor que mejora la atención selectiva y la concentración, aunque considerando que no se ha incluido ninguna comparación con otras intensidades.

Por otro lado, como se ha mencionado anteriormente, otro de los aspectos que se puede tener en cuenta a la hora de realizar un DA es si las actividades que lo componen son de carácter cognitivo o mecánico (Watson et al., 2017). En este trabajo, las actividades fueron, en su mayoría, de tipo cognitivo. Se desconoce si las mejoras del presente estudio en cuanto a la atención y concentración se deben al tipo de actividad o no. Sin embargo, hay evidencia reciente que señala un mayor efecto de la AF cognitivamente comprometida en la atención en comparación a la AF puramente aeróbica (De Greeff et al., 2018). De hecho, un estudio que comparaba una intervención con DAs, otra con DAs combinados con ejercicios de carácter cognitivo y otra intervención consistente únicamente en ejercicios cognitivos,

determinó que eran los ejercicios cognitivos, y no el DA, el factor clave para las mejoras en la atención y la velocidad de procesamiento (Schmidt et al., 2016). Asimismo, Buchele-Harris et al. (2018) hallaron mejoras en la velocidad de procesamiento, la atención sostenida y focalizada y la concentración, tras la una intervención de cuatro semanas con seis minutos diarios de AF basa en movimientos de coordinación bilaterales. En este mismo estudio, los que participaron únicamente en AF, sin una alta demanda cognitiva, no diferían del grupo control.

A pesar de los estudios que no hallan efectos significativos en la atención, y en base a lo que han sostenido otros autores, Wilson et al. (2015) afirmaron que “prolongar el tiempo de clase sin interrupciones reduce la atención en estudiantes, y la falta de atención en el aula es un grave obstáculo para el aprendizaje académico” (p. 185). Estas intervenciones en el aula han mostrado, además de las mejoras en la atención, otras mejoras cognitivas y han servido para disminuir el sedentarismo (Goh, Hannon, Webster, Podlog y Newton, 2016; Stewart, Dennison, Kohl y Doyle, 2004). Por lo que, incluso no existiendo una mejora en la atención, los DAs pueden integrarse en el aula sin comprometer el rendimiento académico (Van der Berg et al., 2019).

Una fortaleza del presente estudio fue tener en cuenta las diferentes características de la AF que pueden moderar los efectos de ésta en la cognición de los niños. Dichas características fueron la duración, el tipo y la intensidad de la AF. Sin embargo, los resultados del presente estudio deben considerarse a la luz de algunas limitaciones, como es la ausencia de un grupo control con el cual comparar los efectos del programa de intervención. Además, se contó con una muestra relativamente baja. Por otro lado, en cuanto a la intensidad de la AF, no se realizó ninguna medición con acelerómetros para comprobar la intensidad real a la que se sometió a los participantes. Futuros trabajos deberían llevar a cabo intervenciones de AF de distinta duración (10-15 minutos), tipo (actividades mecánicas o actividades de implicación cognitiva) e intensidad (moderada, vigorosa o moderada-vigorosa) con el fin de compararlas entre sí, incluyendo también un grupo control. De este modo, podría tenerse una idea más aproximada de qué AF es la más ideal para conseguir mayores beneficios en la cognición y metacognición.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio sugieren que los DAs son una buena estrategia para mejorar la atención selectiva y la concentración de los alumnos de Educación Primaria. Gracias a la mejora de dichas

funciones cognitivas, los niños podrían tener un mayor aprovechamiento de las clases, mayor motivación y mejorar su rendimiento cognitivo y académico. Gracias a la sencillez de su implementación y a los grandes beneficios que traen consigo, tanto a nivel físico como cognitivo, son cada vez más los investigadores y docentes que se hacen eco de dichos descansos para llevarlos a cabo con niños.

Referencias

- Altenburg, T. M., Chinapaw, M., y Singh, A. S. (2016). Effects of one versus two bouts of moderate intensity physical activity on selective attention during a school morning in Dutch primary schoolchildren: A randomized controlled trial. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19, 820-824. doi: 10.1016/j.jsams.2015.12.003
- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cervero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Martínez-Hortelano, J. A., y Martínez-Vizcaíno, V. (2017). The effect of physical activity interventions on children's cognition and metacognition: a systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(9), 729-738. doi: 10.1016/j.jaac.2017.06.012
- Brickenkamp, R. (2002). *Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (Test d2)*. Göttingen, Alemania: Hogrefe.
- Buchele-Harris, H., Cortina, K. S., Templin, T., Colabianchi, N., y Chen, W. (2018). Impact of coordinated-bilateral physical activities on attention and concentration in school-aged children. *BioMed Research International*, 2018. <https://doi.org/10.1155/2018/2539748>
- Budde, H., Voelcker-Rehage, C., Pietraszyk-Kendziorra, S., Ribeiro, P. y Tidow, G. (2008). Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neuroscience Letters*, 441(2), 219-223. doi: 10.1016/j.neulet.2008.06.024
- Carlson, J., Engelberg, J., Cain, K., Conway, T., Mignano, A., Bonilla, E.,... y Sallis, J. (2015). Implementing classroom physical activity breaks: associations with student physical activity and classroom behavior. *Preventive Medicine*, 81, 67-72. doi: 10.1016/j.ypmed.2015.08.006
- Chaddock, L., Pontifex, M., Hillman, C. y Kramer, A. (2011). A review of the relation of aerobic fitness and physical activity to brain structure and function in children. *Journal of the International*

Neuropsychological Society, 17(6), 975-985. doi: 10.1017/S1355617711000567

Chang, Y. K., Labban, J. D., Gapin, J. I. y Etnier, J. L. (2012). The effects of acute exercise on cognitive performance: A meta-analysis. *Brain Research*, 1453, 87-101. doi: 10.1016/j.brainres.2012.02.068

Chang, Y. K., Tsai, Y. J., Chen, T. T. y Hung, T. M. (2013). The impacts of coordinative exercise on executive function in kindergarten children: an ERP study. *Experimental Brain Research*, 225, 187-196. doi: 10.1007/s00221-012-3360-9

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A., y Manley, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: understanding critical design features. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 4(1), e000341. doi: 10.1136/bmjsem-2018-000341

Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A., y Manley, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: understanding critical design features. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 4(1), e000341. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341>

De Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C. y Hartman, E. (2017). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(5), 501-507. doi: 10.1016/j.jsams.2017.09.595.

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... y Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197-1222. doi: 10.1249/MSS.0000000000000966

Egger, F., Conzelmann, A., y Schmidt, M. (2018). The effect of acute cognitively engaging physical activity breaks on children's executive functions: Too much of a good thing? *Psychology of Sport & Exercise*, 36, 178-186. doi: 10.1016/j.psychsport.2018.02.014

Emeljanovas, A., Mieziene, B., ChingMok., Chin, M., Cesnaitine, V., Fatkulina, N.,... Díaz, A. (2018). (2018). The effect of an interactive

- program during school breaks on attitudes toward physical activity in primary school children. *Anales de Psicología*, 34(3), 580-586. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.326801>
- Goh, T. L., Hannon, J., Webster, C., Podlog, L., y Newton, M. (2016). Effects of a TAKE 10! Classroom-based physical activity interventions on third-to fifth-Grade children's On-task' Behavior. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(7), 712-718. <https://doi.org/10.1123/jpah.2015-0238>
- Howie, E. K., Beets, M. W., y Pate, R. R. (2014). Acute classroom exercise breaks improve on-task behavior in 4th and 5th grade students: A dose-response. *Mental Health and Physical Activity*, 7, 65-71. doi: 10.1016/j.mhpa.2014.05.002
- Janssen, M., Chinapaw, M. J. M., Rauh, S. P., Toussaint, H. M., van Mechelen, W. y Verhagen, E. A. L. M. (2014). A short physical activity break from cognitive tasks increases selective attention in primary school children aged 10-11. *Mental Health and Physical Activity*, 7(3), 129-134. doi: 10.1016/j.mhpa.2014.07.001
- Janssen, M., Toussaint, H. M., van Mechelen, W. y Verhagen, E. (2014). Effects of acute bouts of physical activity on children's attention: a systematic review of the literature. *SpringerPlus*, 5(3), 410. doi: 10.1186/2193-1801-3-410
- Jiménez, J. E., Hernández, S., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., y Martín, R. (2012). Test de atención D2: Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 93-106.
- Kubesch, S., Walk, L., Spitzer, M., Kammer, T., Lainburg, A., Heim, R. y Hille, K. (2009). A 30-minute physical education program improves students' executive attention. *Mind, Brain and Education*, 3(4), 235-242. doi: 10.1111/j.1751-228X.2009.01076.x
- Ludyga, S., Gerber, M., Herrmann, C., Brand, S., y Pühse, U. (2018). Chronic effects of exercise implemented during school-break time on neurophysiological indices of inhibitory control in adolescents. *Trends in Neuroscience and Education*, 10, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2017.11.001>
- Ma, J. K., Le Mare, L. y Gurd, B. J. (2015). Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9-to 11-year olds. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 40, 1-7. doi: 10.1139/apnm-2014-0309
- Mahar, M. (2011). Impact of short bouts of physical activity on attention-to-task in elementary school children. *Preventive Medicine*, 52, 60-64. doi: 10.1016/j.ypmed.2011.01.026
- Martínez-López, E., De la Torre-Cruz, M. J. y Ruiz-Ariza, A. (2018).

Active-breaks: Una propuesta innovadora de descansos activos entre clases en Educación Secundaria. En P. Murillo y C. Gallego (Coords.), *Innovación en la práctica educativa* (pp. 13-19). Sevilla: Ediciones Egregius.

Méndez-Giménez, A. (2020). Resultados académicos, cognitivos y físicos de dos estrategias para integrar movimiento en el aula: clases activas y descansos activos. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 9(1), 63-74.

Organización Mundial de la Salud (2018). *Physical activity*. Recuperado de <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977_spa.pdf;jsessionid=315EE8AD6B06234E17EE8F5BC4DE9CDD?sequence=1

Owen, K. B., Parker, P. D., Astell-Burt, T. y Lonsdale, C. (2018). Effects of physical activity and break son mathematics engagement in adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21, 63-68. doi: 10.1016/j.jsams.2017.07.002

Pastor-Vicedo, J. C., Martínez-Martínez, J., Tévar, Y. J., & Prieto-Ayuso, A. (2019). Los descansos activos y la mejora de los aprendizajes en educación infantil: una propuesta de intervención. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2) 67-72.

Rudasill, K. M., Gallagher, K. C. y White, J. M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48(2), 113-134. doi: 10.1016/j.jsp.2009.11.002

Schmidt M., Jäger K., Egger F., Roebbers, C. M. y Conzelmann, A. (2015). Cognitively engaging chronic physical activity, but not aerobic exercise, affects executive functions in primary school children: a group-randomized controlled trial. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(6), 575-591.

Seisdedos, N. (2012). *Test de atención d2*. Madrid, España: Editorial Tea.

Singh, A. S., Saliasi, E., Van Den Berg, V., Uijtdewilligen, L., De Groot, R. H., Jolles, J., ... y Ericsson, I. (2018). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British Journal of Sports Medicine*, 53(10), 1-10. doi: 10.1136/bjsports-2017-098136

Stewart, J. A., Dennison, D. A., Kohl, H. W., y Doyle, J. A. (2004).

Exercise level and energy expenditure in the TAKE 10! in-class physical activity program. *The Journal of School Health*, 74(10), 397–400.

- Turner, L., y Chaloupka, F. J. (2017). Reach and implementation of physical activity breaks and active lessons in elementary school classrooms. *Health Education & Behavior: The Official Publication of The Society for Public Health Education*, 44(3), 370–375. <https://doi.org/10.1177/1090198116667714>
- Van den Berg, V., Saliasi, E., de Groot, R. H., Chinapaw, M. J., y Singh, A. S. (2019). Improving Cognitive Performance of 9–12 Years Old Children: Just Dance? A Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00174>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., y Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Wilson, A. N., Olds, T., Lushington, K., Parvazian, S., y Dollman, J. (2017). Active school lesson breaks increase daily vigorous physical activity, but not daily moderate to vigorous physical activity in elementary school boys. *Pediatric Exercise Science*, 29(1), 145–152. doi: 10.1123/pes.2016-0057
- Wilson, A. N., Olds, T., Lushington, K., Petkov, J., y Dollman, J. (2015). The impact of 10-minute activity breaks outside the classroom on male students' on-task behaviour and sustained attention: a randomised crossover design. *Acta Paediatrica*, 105(4), 181–188. doi: 10.1111/apa.13323

Análisis Inicial de la Enseñanza del Idioma Español por Medio de Actividades Deportivas en Varsovia (Polonia)

Anna MALISZEWSKA

Datos de contacto:

Anna Maliszewska
Trilingual nursery, pre-school
and primary/Crèche, maternelle
et primaire trilingues
[anna.maliszewska@3languages.
pl](mailto:anna.maliszewska@3languages.pl)

RESUMEN

El presente artículo muestra la metodología utilizada para la enseñanza del idioma español por medio de las actividades deportivas (Educación Física) en la escuela trilingüe de Varsovia (Polonia). En este estudio han participado 102 niños y niñas de 7 a 12 años cuyo profesorado de actividades deportivas es nativo español y desarrolla la materia únicamente en dicho idioma. Los resultados muestran que en un periodo de entre 3 y 5 años, el alumnado adquiere un nivel de español igual o superior al B1. Pese a que no se ha podido establecer relación entre el aprendizaje de actividades deportivas y el nivel lingüístico, atendiendo a los resultados académicos de quienes tienen un nivel bajo de español, el contexto de las actividades deportivas se vislumbra como favorable en el desarrollo de la competencia motriz.

PALABRAS CLAVE: Actividad Física; Educación Física; Plurilingüismo; Interdisciplinaridad.

Initial Analysis of Spanish Language Teaching through Sports Activities in Warsaw (Poland)

ABSTRACT

This article shows the methodology used for teaching the Spanish language through sports activities (Physical Education) in the trilingual school in Warsaw (Poland). 102 boys and girls from 7 to 12 years old whose sport teachers are native Spanish speakers and teach the subject in their native language have participated in this study. The results show that in a period of between 3 and 5 years, students acquire a level of Spanish equal to or greater than B1. Despite the fact that it has not been possible to establish a relationship between the learning of sports activities and the language level, considering the academic results of those who have a low level of Spanish, the context of sports activities is seen as favorable in the development of gross motor skills.

KEYWORDS: Physical Activity; Physical Education; Multilingualism; Interdisciplinary.

Introducción

Hoy en día la relación positiva entre el movimiento y los procesos cognitivos es un hecho aceptado. Jean Piaget fue el primer investigador que abordó la relación entre el ámbito cognitivo y el psicomotor centrando su estudio en el desarrollo intelectual de niños y niñas. Según su trabajo, los infantes reciben e interiorizan la información que procede principalmente del movimiento (Rodríguez y Vega, 2004; Woodburn, 1985). Posteriormente, han sido muchos los autores y autoras que han seguido esta línea de investigación, así, desde diferentes ámbitos se ha demostrado que la motricidad y el desarrollo cognitivo mantienen una destacada relación (Barajas, 2013) que favorece el conocimiento del entorno y del propio protagonista. Como apunta Bolaños (1991), los niños y niñas, a través del movimiento pueden lograr aprender a mejorar su rendimiento en todos los ámbitos de su vida.

Desde esta perspectiva, la Educación Física juega un papel fundamental en los procesos de aprendizaje de las personas, pero es si cabe, aún más importante en los primeros años de escolarización.

Pese a que el modo en el que se enseña y se aprende ha cambiado radicalmente desde los primeros estudios de Piaget, la relevancia del movimiento en los procesos cognitivos se presenta como una línea de investigación emergente. En un reciente estudio (Reloba, Chiroso, y Reigal, 2016) en el que se realizó una revisión sistemática de un total de 27

artículos que analizaban los efectos del ejercicio físico sobre los procesos cognitivos de niños y niñas de 6 a 12 años, concluyó que la actividad física tiene una influencia positiva sobre los procesos cognitivos del alumnado si bien estos no parecen ser apreciables en su rendimiento académico a corto plazo.

La educación física viene siendo una disciplina que por sus características estructurales es elegida como área adecuada para el desarrollo conjunto de otras materias. En diferentes ámbitos se hace alusión a la interdisciplinariedad. La interdisciplinariedad es un modelo de generación de conocimiento en el que se ofrece una forma para superar la fragmentación del saber, no como una “reducción a la identidad” sino como toma de conciencia de la complejidad de las realidades que nos rodean (Grisolia, 2016). Así pues, existen estudios que vinculan la bondad de este tipo de maridaje principalmente con las matemáticas y el aprendizaje de las lenguas.

Vigotsky, defiende que el aprendizaje humano ocurre a través de la interacción social en un ambiente natural (Genesee 1999). Asimismo, encontramos autores que defienden que los idiomas se utilizan como elementos de transmisión y adquisición de contenidos lingüísticos y académicos en situaciones reales que giran alrededor de la comunicación y el significado (Cummins, 2002; García, 2005; Ramos y Ruíz Omenaca, 2011).

El estudio realizado por Ramos y Ruíz Omenaca (2011) describe una propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de la Educación Física en programas bilingües español-inglés, y explica la importancia del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), -en inglés, Content and Language Integrated Learning (CLIL)-, especificando la idoneidad de la Educación Física para la integración del lenguaje y contenidos en inglés.

El interés por el plurilingüismo se deriva de los cambios sociales y culturales que se abordan en la actualidad. La libre circulación junto con la globalización requiere que las nuevas generaciones sean capaces de comunicarse en diferentes idiomas. El Marco Común Europeo para las lenguas, surge con el objetivo de facilitar la labor a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, posibilitar una actuación más eficaz y contrastar los resultados obtenidos.

Siguiendo los dictados del Marco Común Europeo, se han estudiado diferentes metodologías que abordan los procesos de enseñanza aprendizaje de las lenguas. Uno de los más destacables es el ya mencionado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

El término AICLE fue creado en 1994 por David Marsh ¹⁶³ para definir una metodología que defiende que en los contextos escolares es mayor el éxito que se obtiene en el aprendizaje de las lenguas extranjeras cuando se imparten las materias comunes del curriculum, como las ciencias sociales

o la educación física, en el idioma elegido en lugar de hacerlo de una manera aislada buscando situaciones que de algún modo se acerque al contexto de la lengua, pero siendo en cualquier caso situaciones expresamente creadas y descontextualizadas. Es frecuente que se utilice como sinónimo de la inmersión lingüística, pero no es lo mismo. AICLE a menudo se utiliza como un término "paraguas" que recoge múltiples métodos de utilización del idioma como medio de instrucción.

Coyle (2002), plantea cuatro principios rectores sobre los cuales se puede construir un programa AICLE.

1. Contenido. Hace referencia al tema a desarrollar. Es el eje del proceso de aprendizaje y a partir de este se establece la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias.

2. Comunicación. El lenguaje se presenta como el elemento que vehiculiza la comunicación y el aprendizaje. Han de aprender el lenguaje para comunicarse y utilizar el lenguaje para expresar su conocimiento. La implicación de los y las estudiantes tiene lugar de un modo diferente al que se da en el aprendizaje "clásico" de las lenguas. Va más allá del sistema gramatical.

3. Cognición. La eficacia de AICLE radica en el desafío que supone para el alumnado. Se aleja de los modelos de transferencia. AICLE consiste en facilitar que los aprendices "construyan" la comprensión superando desafíos que se presentan en el proceso natural, independientemente de su edad o habilidad.

4. Cultura. La globalización trae consigo la apertura a diferentes cultural y lenguas. Estudiar a través de un idioma extranjero es fundamental para fomentar la comprensión internacional.

AICLE ha sido también un método muy alabado por La Comisión Europea (Commission Of the European Communities, 2003) porque es una metodología que puede proporcionar oportunidades efectivas para que el alumnado use sus nuevas habilidades lingüísticas en el momento en el que las está aprendiendo, en lugar de aprenderlas para su uso posterior. Es un método que "abre las puertas" a los idiomas para estudiantes con diferentes competencias fomentando la autoconfianza en estudiantes jóvenes y/o aquellos y aquellas que no han respondido bien a los modelos tradicionales de enseñanza de los idiomas. La característica que define al AICLE es la exposición al idioma sin requerir tiempo adicional en el plan de estudios. Por esta razón, la Comisión Europea decidió promocionar al profesorado para "Mejorar las competencias lingüísticas en general, y para promover la enseñanza de asignaturas no lingüísticas en lenguas extranjeras" (Resolución de la Comisión de la Unión Europea del 21 de noviembre de 2008).

La investigación en este campo (Coyle, Hood, y Marsh, 2010) ha demostrado también que el multilingüismo en la escuela, aprovechando los recursos, estrategias y destrezas que desarrolla el alumnado cuando aprende una lengua o materia, a través de los currículos integrados de las

lenguas y áreas no lingüísticas, contribuye de manera eficaz al desarrollo de una competencia comunicativa en lenguas que optimiza y facilita los aprendizajes posteriores. En este sentido, el lenguaje no es el foco principal de atención, pero se usa como un medio de comunicación. Esto implica un aprendizaje significativo del idioma que se considera la base para el desarrollo de la competencia comunicativa, el objetivo final del aprendizaje de una lengua extranjera.

Vollmer (2006, p.7) añade los siguientes principios para la integración curricular de lenguas y contenidos en la escuela:

- El lenguaje es más que destrezas comunicativas.
- El lenguaje actúa en los procesos mentales y se usa en la ejecución de estos.
- El lenguaje es una herramienta para conceptualizar y vincular información.
- El lenguaje soporta actividades mentales y precisión en los procesos cognitivos especialmente válidos para la escritura académica.
- El lenguaje interviene en la resolución de tareas cognitivamente complejas carentes de contextualización.
- El lenguaje ayuda a estructurar el discurso y realizar funciones discursivas.

Asimismo, Vollmer (2006) afirma que el Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como historia o ciencias naturales en una lengua distinta de la propia. AICLE resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de lenguas extranjeras como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de AICLE en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas”, hace que los y las estudiantes se sientan motivadas al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas (Navés y Muñoz, 2000, en Gómez Muñoz, 2013)

Dakowska (1995; 2011) se concentra en las posibilidades de utilizar el método AICLE para adquirir la competencia comunicativa intercultural. Ella argumenta que la educación bilingüe es un método de enseñanza eficaz y de recursos para adquirir los objetivos de aprendizaje del idioma como objetivo y como contenido. También afirma que, al enseñar otras materias a través de una lengua diferente a la materna, el alumnado aumenta la competencia intercultural, indispensable para vivir en otra cultura. McKay (2012) sostiene que la cultura influye en la enseñanza de idiomas de dos maneras: lingüística y pedagógica. Lingüísticamente, afecta los niveles semántico, pragmático y discursivo del lenguaje; pedagógicamente, influye en la elección de los materiales del idioma porque el contenido cultural de los materiales del idioma y la base cultural de la

metodología de enseñanza deben tenerse en cuenta al decidir sobre los materiales del idioma. 166

Existen diferentes métodos que acompañan a la metodología AICLE. Uno de los más eficaces es el método OPOL (one parent-one language). Este método fue el primer sistema que se reconoció para el desarrollo de habilidades bilingües en bebés. Su origen viene de las familias con miembros con distinta lengua materna, y surgió de una forma natural. Según Barron-Hauwaert (2004) fue Maurice Grammont en 1902 el primero en observar los resultados que se obtenían cuando cada uno de los padres hablaba al bebé en su propia lengua. Su conclusión fue que de esta forma se conseguía un desarrollo cerebral del niño/a perfecto llegando a dominar totalmente los dos idiomas antes de los 5 años de edad.

La globalización en la que está sumida la vida del S.XXI nos sitúa ante una sociedad necesariamente interconectada que requiere desarrollar competencias asociadas a la comunicación. Fruto de esta necesidad surgen los centros de enseñanza multilingües. El objetivo de este estudio es realizar un primer análisis sobre el posible efecto positivo del aprendizaje del español a través del modelo AICLE, dando a conocer los resultados de una experiencia que aborda el aprendizaje de este idioma a través de la asignatura Educación Física (actividades deportivas) en una escuela trilingüe en Polonia.

Método

Diseño y Metodología

Se trata de un estudio de corte cuantitativo.

Las variables estudiadas son: sexo, grado en el que se encuentra el alumnado (curso), lengua maternal, nota en las actividades deportivas (EF), nota en español, así como los años que lleban estudiando español y el nivel lingüístico en el que se encuentran actualmente.

Participantes

Los participantes son 102 estudiantes de los cuales 48 son niños y 53 son niñas, todos y todas alumnos de 1º a 6º grado de educación primaria (de 7 a 12 años) de la International Trilingual School of Warsaw (Polonia).

Procedimiento

Tras obtener los permisos pertinentes se procedió al desarrollo del estudio. Durante todo el proceso, además de tener en cuenta las características personales del alumnado, principalmente las relacionadas con su/su idioma/s de origen, se hizo el seguimiento del aprendizaje atendiendo a su evolución tanto a nivel físico, como a nivel lingüístico.

Para entender las características del estudio se considera interesante conocer el contexto así como la metodología de enseñanza-aprendizaje.

El Contexto

Este estudio se sitúa en la escuela Internacional Trilingüe de Varsovia. Se trata de un centro privado en el que el nivel adquisitivo medio de las familias es alto.

Dicha escuela enseña en cinco idiomas. En cada grado se enseña obligatoriamente en inglés y polaco. A la edad de un año los padres de los y las alumnas deciden sobre la selección del tercer idioma. Escogen entre español, francés y chino.

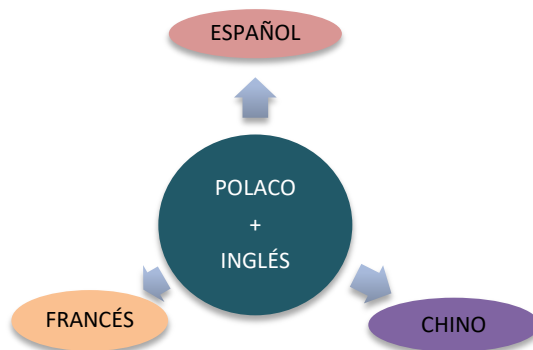


Figura 1. Idiomas en los que se imparte docencia en la escuela Internacional Trilingüe de Varsovia.

En los primeros años de enseñanza infantil (hasta los 6 años de edad) la escolarización del alumnado se desarrolla según la proporción de 40% del programa escolar en inglés, 40% en el idioma elegido –en el caso a estudio, español-) y 20% en polaco. En la escuela primaria las proporciones cambian, dado que la escuela necesita seguir las reglas más estrictas del ministerio de educación nacional y entonces el 30 % de todas las clases se imparten en inglés, 30 % en polaco y 30% en español. Lo que diferencia estas proporciones son materias que se imparten en tres idiomas y materias que se enseñan solo en bilingüe (polaco e inglés).

En la escuela primaria dos son las materias, matemática y ciencias naturales, que se enseñan únicamente en bilingüe, es decir en: inglés + polaco. En trilingüe se enseña la literatura y las ciencias sociales (con historia y geografía), es decir en: inglés+ polaco + español / francés / chino.

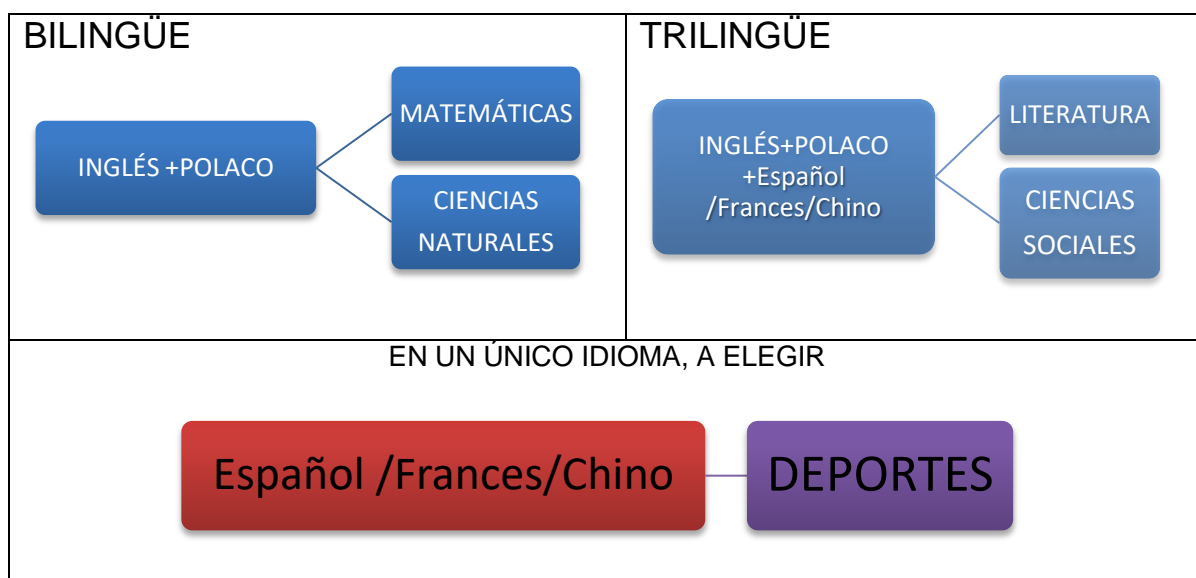


Figura 2. Idiomas en los que se imparten las diferentes materias en la escuela Internacional Trilingüe de Varsovia.

Las actividades deportivas ocupan un lugar importante y se enseñan siempre en español, francés o chino, dependiendo de la selección realizada. La escuela enseña 4 horas de materias relacionadas con deporte (EF) semanalmente. El alumnado de los grados 1 a 8 tiene cada semana una hora de baile, una hora de natación y dos horas de actividades deportivas.

Tabla 1

Distribución de las horas de actividad física (EF) por semana

DEPORTE en ESPAÑOL (4h/sem)		
BAILE (1h)	NATACIÓN (1h)	ACTIV. DEPORTIVAS (2h)

Para las clases se considera que los y las alumnas hablan todos y todas español de una manera fluida, con un nivel mínimo de B2. No obstante, los niños y niñas que empiezan el aprendizaje de español a partir de la escuela primaria están también admitidos a las clases, pero reciben fuera de las clases de deporte, clases de refuerzo (6 horas semanales de clases individuales) para aprender el idioma y llegar al nivel B2 en un año.

La Metodología

La escuela internacional trilingüe de Varsovia utiliza una combinación de metodologías para abordar la enseñanza del español a través de las

actividades deportivas que permiten mezclar niños y niñas de niveles lingüísticos varios.

La preparación del programa educativo y funcionamiento de las clases relacionadas con deporte están basadas en tres reglas principales:

a) El principio de AICLE

Permite combinar los estándares de diferentes currículos, es decir, el contenido de las clases es igual en las clases conducidas en polaco, en inglés y en español (ver Gómez Muñoz, 2013). Se elige la Educación Física y la enseñanza de las actividades deportivas como elemento vehicular puesto que esta materia, por sus características (se hace a base de muchos elementos corporales), ayuda a la comunicación general en el idioma español, también en el caso de los niños y niñas que no dominan el idioma o que empiezan a aprenderlo.

b) El principio de la inmersión lingüística.

Las clases en cada materia están impartidas por el personal nativo en cada idioma cualificado para enseñar la materia en su país de origen.

c) El principio del método OPOL (una persona un idioma).

Durante las sesiones deportivas, el profesorado nunca se dirige al alumnado en otro idioma que no sea su idioma nativo, lo que permite identificar el idioma con el profesorado como representante del mismo. En las clases de deporte el contexto cultural es muy importante pues el concepto corporal de cada cultura es independiente y muestra la idiosincrasia de una sociedad (Dakowska, 2007).

Esto se refleja en todos los contenidos que se imparten en esta materia (natación, actividades deportivas y de forma evidente durante las sesiones de baile donde, además de los pasos y música proveniente de los países latinos, se enseña también la expresión corporal del baile, un modo interno de expresión, los vestidos tradicionales de las distintas regiones Latinoamericanas.

En la siguiente tabla (Tabla 2) se muestra a modo de ejemplo algunos de los contenidos que se imparten en esta materia.

Tabla 2

Ejemplo de contenidos que se desarrollan en español en las sesiones de deportes (Educación Física)

CONTENIDOS		
NATACIÓN	1º, 2º y 3º Ciclo de primaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico ▪ Flotación ▪ Natación básica ▪ Técnicas: crol y espalda ▪ Saltos, giros y equilibrios
	4º, 5º y 6º Ciclo de primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico • Técnicas: Crol, espalda, braza y mariposa. • Entradas al agua, virajes y equilibrios

BAILE	1º, 2º y 3º Ciclo de primaria	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de las habilidades de los estudiantes en el baile por medio de actividades que le permitan crear y realizar movimientos corporales con ritmo. Conocimiento de bailes relacionados con la cultura de España. Preparación por parte de los estudiantes para la celebración navideña.
	4º, 5º y 6º Ciclo de primaria.	<ul style="list-style-type: none"> Coordinación de segmentos y coordinación óculo-manual, agilidad en diferentes desplazamientos (lateral, espaldas, saltos una pierna y piernas juntas). Equilibrio en diferentes desplazamientos, flexibilidad y elasticidad. Conocimiento de bailes relacionados con la cultura de España.
ACTIVIDADES DEPORTIVAS	1º, 2º y 3º Ciclo de primaria	<ul style="list-style-type: none"> Fuerza mediante uso de calistenia y lastres. Resistencia mediante el incremento de tiempos de volumen e intensidad de la carga.
	4º, 5º y 6º Ciclo de primaria	<ul style="list-style-type: none"> Agilidad y velocidad mental mediante juegos con diversos estímulos y objetivos. Iniciación a diferentes técnicas deportivas colectivas o individuales. Entendimiento de reglas, tanto de los diferentes deportes como en el funcionamiento de la clase (respeto a profesor y compañeros, patrones de conducta durante la clase etc.) Hábitos saludables de higiene, hidratación, calentamiento, postura.

Análisis de datos

Para tratar los datos obtenidos en el estudio se realizaron análisis descriptivos y correlacionales utilizando el paquete estadístico SPSS.

Resultados

Tras el análisis de los resultados se observa que, el 62,7% del alumnado tiene como lengua materna el polaco, el 2% español, otro 2% son bilingües polaco – español y el resto tiene otros idiomas como lengua materna (Ver tabla 3).

Tabla 3

Porcentaje de alumnado en función de su lengua materna

	Pola co	Espa ñol	Polaco y Español	Polaco y otro	Un idioma materno no Polaco	Dos diferentes al Polaco
%	62,7	2	2	11,8	18,6	2,9

Si nos fijamos en el nivel que han adquirido en relación con el número de años que han estudiado español en la escuela de Varsovia, se observa que un 50% del alumnado necesita entre 3 y 5 años para adquirir el nivel B1 y un 25% para adquirir el nivel C1.

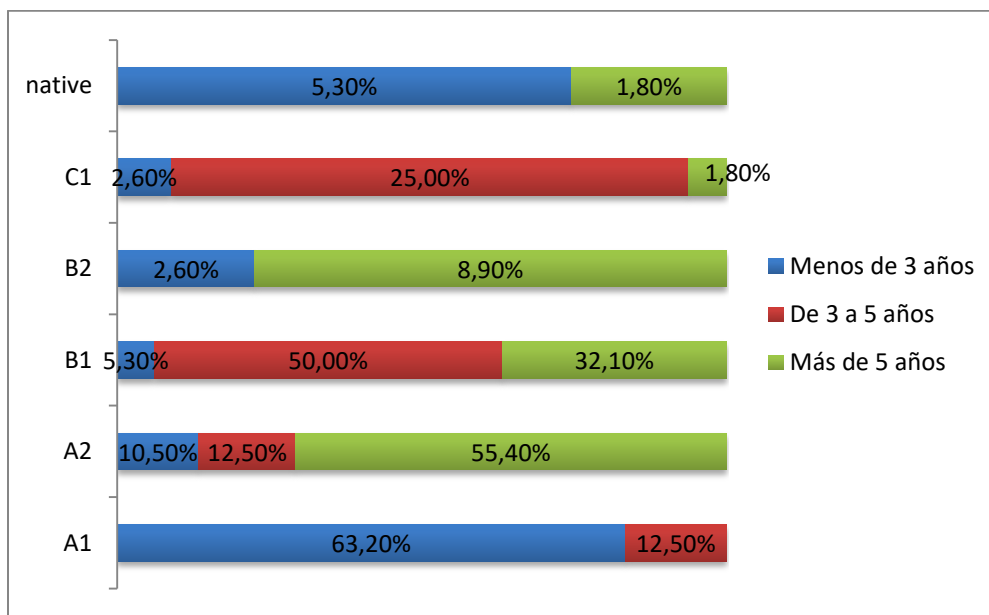


Figura 3. Años de español en la Escuela Trilingüe y nivel alcanzado.

Los datos de la nota media obtenida de las tres actividades deportivas, se estudiaron en comparación con la nota obtenida en español y el nivel que el alumnado tiene en este idioma. Se observa que el 100% de las y los nativos españoles obtienen una nota de sobresaliente en idioma español, así como el 50% de quienes se encuentran en el nivel C1. Al analizar la nota en actividades deportivas (no se ha tenido en cuenta el hecho de ser nativo, por ser una muestra demasiado pequeña), el 100% de quienes tienen un nivel C1 han obtenido Notable, así como el 83,3% de quienes tienen el B2 y el 79,2% de los que tienen el B1.

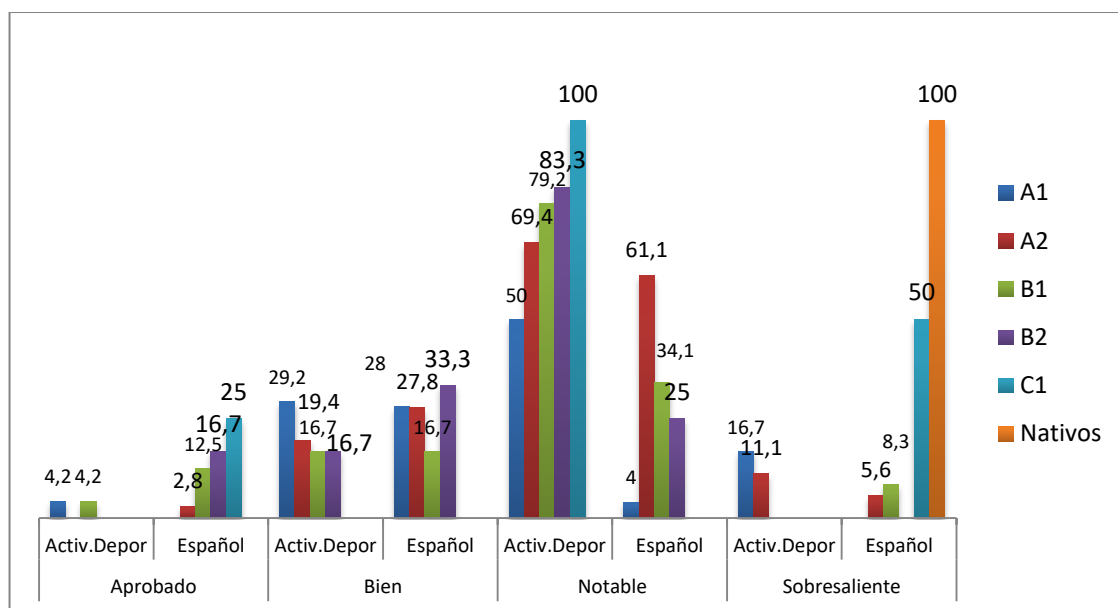


Figura 4. Porcentaje de alumnos y nota que obtienen en los contenidos del idioma español y las Actividades Deportivas.

De entre los alumnos/as que tienen nivel de español A1, el 50% ha obtenido una nota de notable y el 16% de sobresaliente, y entre quienes tienen el nivel A2, el 69% ha obtenido notable y el 11% sobresaliente.

Se realizó una comparación de medias (ANOVA) para determinar la posible relación entre los años estudiando español y la nota obtenida en español y en actividades deportivas.

Tabla 3

Nota media obtenida en español y en actividades deportivas en función del tiempo que se lleva estudiando el idioma.

	N	Menos de 3 años		De 3 a 5 años		Más de 5 años		F(2,102)	p
		M	DT	M	DT	M	DT		
NotaEspañol	102	2,11	2,31	4,25	1,98	4,63	0,96	26.306	.000
NotasActDeport	102	2,70	0,81	2,63	0,74	2,88	0,51	1.061	.350

Los datos indican una relación positiva y significativa entre los años que llevan los estudiantes aprendiendo español y la nota obtenida en dicha material $F(2, 99) = 26,306$, $p=.000$; sin embargo, no se observa relación entre los años estudiando español y la nota en actividades deportivas.

Asimismo, se analizó la correlación entre la nota obtenida en español y la nota obtenida en el contenido “baile”, por ser este un contenido relacionado con la cultura. Los análisis mostraron correlación positiva y significativa entre ambas variables.

Tabla 4

Relación entre la nota en la material español y baile

	NotaEspañol	Nota_Baile
NotaEspañol	1	.203*

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue realizar un primer análisis sobre el posible efecto positivo del aprendizaje del español a través del modelo AICLE, en una experiencia que aborda el aprendizaje de dicho idioma, a través de actividades deportivas en una escuela trilingüe en Polonia.

La escuela internacional trilingüe de Varsovia, siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea (Resolución de la Comisión de la Unión Europea del 21 de noviembre de 2008), promueve la enseñanza de asignaturas no lingüísticas, como la educación física, en lenguas extranjeras a través del modelo AICLE. Así, en dicha escuela, los contenidos de educación física (natación, baile y actividades deportivas) son impartidos en español por profesorado nativo.

Los resultados muestran que el porcentaje de alumnado cuya lengua materna es el español, es muy escaso, pero en todos los casos la nota obtenida por ellos/as tanto en actividades deportivas como en español, es de entre notable y sobresaliente. Sin embargo, en el conjunto del alumnado, no se aprecia relación entre la nota en actividades deportivas (EF) y español. Este hecho se podría explicar argumentando lo apuntado por Reloba, Chiroso, y Reigal (2016), quienes indican que a pesar de que la actividad física tiene una influencia positiva sobre los procesos cognitivos del alumnado, estos no parecen ser apreciables en su rendimiento académico a corto plazo.

En el presente estudios se ha probado una relación positiva y significativa entre los años de estudio de español y la nota obtenida en esa materia. En cuanto al nivel de español, la mitad del alumnado necesitó entre 3 y 5 años para adquirir un nivel B1, y en ese mismo periodo de tiempo, el 25% llegó al nivel C1; es decir, en ese periodo de tiempo el 75% del alumnado obtiene un nivel igual o superior al B1.

También se observó que un alto porcentaje de quienes tienen un nivel de español bajo (A1 y A2), obtienen una nota alta en educación física (notable y sobresaliente). Este resultado se sitúa en la línea de los autores que defienden que los idiomas se utilizan como elementos de transmisión y adquisición de contenidos lingüísticos y académicos en situaciones reales que giran alrededor de la comunicación y el significado (Cummins 2002;

García, 2005; Ramos y Ruíz Omenaca, 2011). Asimismo, este resultado ayuda a argumentar los estudios que han demostrado que la motricidad y el desarrollo cognitivo mantienen una destacada relación (Barajas, 2013) y que además favorece el conocimiento del entorno y del propio protagonista.

Bolaños (1991) indica que los niños y niñas, a través del movimiento pueden lograr aprender a mejorar su rendimiento en todos los ámbitos de su vida. De ello se deduce que la práctica de actividades deportivas supone un entorno que favorece la adquisición de un alto nivel de español. Por otro lado, algunos lingüistas como Barron-Hauwaert (2004) recuerdan que los resultados que se obtienen cuando cada persona de referencia habla en su propia lengua, tienen efecto sobre el desarrollo cerebral del niño contribuyendo a que domine totalmente los idiomas a edades tempranas. En este caso, el hecho de que el profesorado que imparte las actividades deportivas sea nativo, podría ayudar en la adquisición del nivel más alto; sin embargo, sería necesario un estudio más profundo que reforzara estos argumentos.

Finalmente se observa una relación positiva y significativa entre el contenido “baile” y la nota obtenida en español. McKay (2012) sostiene que la cultura influye en la enseñanza de idiomas de dos maneras: lingüística y pedagógica. En este caso, esta relación se atribuye al contenido cultural de las herramientas de comunicación y la base cultural de la metodología de enseñanza, pues como indica Dakowska (2007), en las clases de deporte el contexto cultural es muy importante ya que el concepto corporal de cada cultura es independiente y muestra la idiosincrasia de una sociedad.

Para concluir se puede decir que el modelo utilizado en la escuela internacional trilingüe de Varsovia desarrollando la materia de educación física (actividades deportivas) con profesorado nativo, obtiene en un periodo de entre 3 y 5 años un alto nivel de español. No se ha podido establecer relación entre el aprendizaje de actividades deportivas y el nivel lingüístico, por ello se ve la necesidad de realizar estudios longitudinales que ayuden a verificar la posible influencia positiva de la actividad física sobre los procesos cognitivos del alumnado, pues coincidimos con Reloba, Chiroso, y Reigal (2016), en que estos no parecen ser apreciables en su rendimiento académico a corto plazo. Sin embargo, se ha podido establecer relación entre el contenido “baile” y la nota de español, por lo que se deduce que aquellos contenidos que por sus características existe mayor proximidad entre cultura e idioma, favorecen el aprendizaje de este último. Asimismo, atendiendo a los resultados académicos de quienes tienen un nivel bajo de español, el contexto de las actividades deportivas se vislumbra como favorable en el desarrollo de la competencia motriz.

Referencias

Barajas, Y. (2013). Implementación de estrategias lúdicas para mejorar el

- desempeño escolar del área de matemáticas en los estudiantes de grado 6ºB del colegio Gimnasio el Bosque de la ciudad de San José de Cúcuta. *Revista actividad física y desarrollo humano*. 119-126.
- Barron-Hauwaert, S. (2004). Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach (No. 7). *Multilingual Matters*.
- Bolaños, G. (1991). Educación por medio del movimiento y expresión corporal. San José, Costa Rica: Editorial EUNED.
- Commission of the European Communities. (2003). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission Language Learning Objectives. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* European Commission, Public Services Contract DG 3406/001-001.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). Content and language integrated learning. Ernst Klett Sprachen.
- Cummins, J. (2002). Lenguaje, Poder y Pedagogía: Niños y Niñas Bilingües. *Entre Dos Fuegos*. Madrid: Morata.
- Dakowska, M. (1995). Models of language use and language learning in the theory of language didactics. *Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego*.
- Dakowska (2007). Models of Language Learning and Language Use in the Theory of Language Didactics. Warsaw University Editions
- Dakowska, M. (2011). Teaching English as a foreign language: A guide for professionals. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Garca, E. (2005). Teaching and Learning in Two Languages. NY: Teachers College Press.
- Garrido, R., Giménez, M., Gil, P., Luciañez, A., Rodríguez, M. E., Romero, B., Rubio, M., y Sánchez, J. M. (2010). Experiencia con la competencia matemática en la clase de educación física. *Revista de Didácticas Específicas*. (2), 83-99.
- Genesee, F. (1999). Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education. Cambridge, MA: Newbury House.
- Gómez Muñoz, S. (2013). La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza con metodología AICLE. Universidad de Oviedo.
- Grisolia, J. (2016). Interdisciplinariedad. *Revista del Instituto de Estudios Interdisciplinarios en Derecho Social y Relaciones del Trabajo*

- (IDEIDES). Rescatado <http://revista-ideides.com/interdisciplinariEDAD/>
- Journal of the European Union Council Resulution of 21 November 2008 o n a European Strategy for multilingualism (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/Lez.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:0003:EN:P:DF>)
- Marsh, D. (1994). Bilingual education & content and language integrated learning. International Association for Cross-cultural Communication (Eds.), *Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.
- McKay (2003). *The Cultural Basis of Teaching English as an International Language.Chilean Context*. Oxford University Press.
- McKay, S. L. (2012). Principles of Teaching English as an International Language: Sandra Lee McKay. In *Principles and practices for teaching English as an international language* 36-54. Routledge.
- Ramos, F., y Ruíz Omenaca, J. V. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLÉ. *Revista española de lingüística aplicada*, 24, 153-170.
- Reloba, S., Chiroso, L. J., y Reigal, R. E. (2016). Relación entre actividad física, procesos cognitivos y rendimiento académico de escolares: revisión de la literatura actual. *Revista andaluza de medicina del deporte*, 9(4), 166-172.
- Rodríguez, M. y Vega, J. (2004). Relación entre la edad, el nivel de práctica de actividad física y el funcionamiento cognitivo. Tesis Licenciatura en Ciencias del Deporte con énfasis en Salud. Escuela Ciencias del Deporte de la Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Vollmer, Helmut Johannes (2006b). "Language Across the Curriculum – Ways Towards Plurilingualism". In: Martinyuk, Waldemar (ed.), *Towards a Common European Framework of Reference for Language(s) of School Education*. (Paper, presented at a conference in Kraków, 27-29 April 2006. Kraków: Jagellionian University. (to appear).
- Woodburn, S. (1985). *Desarrollo perceptual motor*. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica: EUNA.

Patrimonio y emociones. Estado de la cuestión desde las perspectivas internacional y nacional

Carlos MUNILLA GARRIDO
Sofía MARÍN-CEPEDA

Datos de contacto:

Carlos Munilla Garrido
Universidad de Valladolid
cmunilla@gmail.com

Sofía Marín-Cepeda
Universidad de Valladolid
sofiavictoria.marin@uva.es

RESUMEN

Patrimonio y emociones son dos ejes muy relacionados desde la perspectiva humanista y relacional del patrimonio descrita en la literatura reciente (Fontal, 2013; Marín-Cepeda, 2018; 2018a). Estos son los dos ejes principales que guían y orientan el estudio que presentamos. Nuestro objetivo se dirige a conocer y elaborar el estado de la cuestión en torno a las relaciones entre patrimonio y emoción. Para ello, buscamos, localizamos y analizamos la presencia y relación de patrimonio y emoción en los organismos que se encargan de la gestión del patrimonio en las escalas nacional e internacional, y la literatura científica reciente. Realizamos una búsqueda a partir de descriptores específicos para cada eje y elaboramos un análisis cualitativo del estado de la cuestión en la literatura científica, los organismos internacionales (UNESCO y Consejo de Europa) y en normativas nacionales (leyes de patrimonio y planes nacionales).

Todo ello nos permite elaborar un amplio estado de la cuestión en torno a la presencia del patrimonio y las emociones en la normativa nacional e internacional y sus posibles relaciones. Para finalizar, presentamos los principales resultados y su discusión, entre los que encontramos una alta frecuencia en la presencia del patrimonio y las emociones, pero una baja incidencia en su relación e influencia en la normativa analizada.

PALABRAS CLAVE: Patrimonio; emoción; educación primaria; estado de la cuestión; formación integral.

Heritage and emotions. State of the art from the international and national perspectives

ABSTRACT

Heritage and emotions are two closely related axes from the humanistic and relational perspective of heritage described in recent literature (Fontal, 2013; Marín-Cepeda, 2018; 2018a). These are the two main axes that guide our study. Our objective is to know and elaborate the state of the art around relations between heritage and emotion. We search and analyze the presence and relationship of heritage and emotion in the management agencies of heritage at national and international scales, and recent scientific literature. We afford a search based on specific descriptors for each axis and a qualitative analysis of the state of the art in scientific literature, international organizations (UNESCO and Council of Europe) and in national regulations (heritage laws and national plans).

All of this allows us to elaborate a broad state of affairs on the presence of heritage and emotions in national and international regulations and their possible relationships. Finally, we present the main results and their discussion, among which we find a high frequency in the presence of heritage and emotions, but a low incidence in their relationship and influence in the regulations analyzed.

KEYWORDS: Heritage; emotions; primary education; state of the art; integral education.

Introducción

Esta investigación nace de la convicción del poder educativo del patrimonio como herramienta clave para la formación integral de las personas, atendiendo especialmente al cultivo de la sensibilidad, la creatividad, las emociones y el pensamiento metacognitivo.

La solidaridad, la empatía, la reflexión, la capacidad de conmovernos o de crear, entre otras, son facultades que nos convierten en entes singulares con respecto a otros seres vivos. Estas son las cualidades que realmente nos hacen humanos y son las que convierten los bienes, ya sean materiales o inmateriales, en elementos con sentido, con significado y con mensaje. Es decir, son lo que convierte lo cotidiano en singular y lo insignificante en bello. A partir de estas potencialidades, lo instrumental se transforma en cultural y, quizá, en arte y/o patrimonio.

Las características que nos convierten en una especie única son las responsables de las creaciones que, simultáneamente, nos dotan de

humanidad. Por todo ello, las comprendemos como la mejor herramienta educativa para la formación integral con, hacia, desde y para el patrimonio.

El estudio analiza la presencia de estas variables en los principales organismos nacionales e internacionales que se encargan de gestionar el patrimonio, así como en los documentos generados por ellos y la literatura científica circunscrita principalmente al ámbito educativo de primaria, para analizar y conocer la presencia y las relaciones entre los ejes patrimonio y emoción. Perseguimos dentro de este último objetivo, valorar iniciativas educativas que conjuguen patrimonio y emociones de forma práctica en la franja de edad 6-12 años por considerar esta etapa crucial en el desarrollo madurativo de los niños siguiendo las líneas de investigación de Bisquerra (2009, 2011, 2015).

Método

En este estudio se desarrolla un análisis del estado de la cuestión en las escalas nacional e internacional en torno al patrimonio, la emoción y sus relaciones. Para ello, acudimos a los organismos internacionales responsables de la definición y gestión del patrimonio, como son la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Consejo de Europa, y a los organismos nacionales, analizando las leyes de patrimonio nacionales y autonómicas y los Planes Nacionales del Ministerio de Cultura y Deporte de España. Aplicamos una metodología basada en el análisis cualitativo a partir de la búsqueda aplicando descriptores específicos en torno a los dos ejes: patrimonio y emoción. Aplicamos para ello una metodología muy próxima a la desarrollada por Andre, Durksen y Volman (2016), quienes se apoyan en descriptores o indicadores clave para realizar un análisis comprensivo de la literatura científica.

Patrimonio y emociones desde la perspectiva internacional

El estudio del eje patrimonio y emociones comienza con el análisis de la documentación internacional de la UNESCO y el Consejo de Europa, para continuar con la escala nacional y la literatura científica.

En una primera fase, llevamos a cabo un análisis a partir de descriptores clave en torno al patrimonio en las convenciones y tratados promulgados por la UNESCO. Este análisis arroja resultados no significativos, por lo que ampliamos los descriptores de búsqueda incorporando conceptos y raíces vinculadas con lo emocional: “emoci-” (emoción, emocionar, emocional, etc.), y “sentim-” (sentimiento, sentimental, etc.). A continuación, elaboramos una síntesis de los principales resultados obtenidos.

En la Conferencia General de la UNESCO (Nueva Delhi, India), del 5 de diciembre de 1956, encontramos la *Recomendación que define los Principios Internacionales que deberían aplicarse a las excavaciones arqueológicas*. En el primer apéndice de este documento encontramos que la estima es uno de los elementos claves para la conservación del patrimonio. Se hace referencia a los sentimientos o emociones conectados con el valor de la educación como medio para conocer el patrimonio y aproximarlos a los pueblos fomentando su respeto (UNESCO, 1956).

La *Conferencia General* de la UNESCO (Paris, Francia), del 9-12 de diciembre de 1962, en su *Recomendación relativa a la Protección de la Belleza y del Carácter de los Lugares y Paisajes*. Se comprende la belleza como motor de lo emocional, tanto en lo contemplativo como en lo creativo, orientado hacia la conservación y restauración del patrimonio material y natural. En el documento se subraya la importancia de la belleza en torno al patrimonio, más allá del valor estético, otorgándole un papel renovador en el interior de las personas en conexión con los bienes patrimoniales en las escalas moral y espiritual (UNESCO 1962). En definitiva, se otorga al patrimonio una función crucial para la integridad de las personas y su equilibrio anímico y psíquico.

En la *Conferencia General* de la UNESCO (Paris, Francia), del 19 de noviembre de 1968, encontramos la *Recomendación sobre la Conservación de Bienes Culturales que la ejecución de Obras Públicas o Privadas puede poner en peligro*. Esta recomendación apela directamente a la vinculación emocional con los elementos patrimoniales como la medida más eficaz para la preservación de los mismos, alentando a los estados miembros de la organización a fortalecer tales sentimientos a través de la adopción de medidas adecuadas (UNESCO, 1968). Se presenta así la educación, como la vía más adecuada para la preservación del patrimonio incluyéndolo en los currículos oficiales.

Continuando con la UNESCO, en la *Conferencia General* (Nairobi, Kenia), de 26 de noviembre de 1976, encontramos la *Recomendación relativa a la Salvaguarda de los Conjuntos Históricos o Tradicionales y su función en la vida contemporánea*. Se localiza la emoción directamente relacionada con el concepto de estética. Ambas palabras son utilizadas formando un término único que, unido al concepto de armonía, busca expresar la importancia de los conjuntos históricos como generadores de sensaciones (UNESCO, 1976).

Encontramos otra referencia en la *Conferencia General* (Paris, Francia), de 28 de noviembre de 1978 dentro de la *Declaración sobre*

los Principios Fundamentales relativos a la contribución de los Medios de Comunicación de masas, al Fortalecimiento de la Paz y la Comprensión Internacional, a la promoción de los Derechos Humanos y la lucha contra el racismo, el apartheid y la incitación a la guerra. Se trata de una referencia explícita a los sentimientos ligados a la identidad cultural dentro del apartado de cultura y comunicación.

Dentro de la *Recomendación sobre la Salvaguarda y Protección de las imágenes en movimiento de la Conferencia General* de la UNESCO de 1980, encontramos en uno de los principios rectores una referencia a los sentimientos ligados al arte, la identidad cultural y el patrimonio espiritual abogando por garantizar el acceso de toda la población a este bien como miembros de la comunidad humana.

Una reseña más en la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial de la Conferencia General de la UNESCO en su 32ª reunión (París, del 29 de septiembre al 17 de octubre de 2003). Nos resulta una referencia interesante ya que en un mismo párrafo y dentro de la misma definición encontramos una alusión a emociones y creatividad, ámbitos que pretendemos abordar de forma conjunta en otras investigaciones.

Finalmente en la *Recomendación sobre paisaje urbano de la Conferencia General del año 2011* hallamos también la palabra sentimiento relacionada con la importancia de la paz para el desarrollo de la sensación de pertenencia al plano local y mundial (UNESCO, 2011).

Entendemos que la relevancia que se da a los sentimientos dentro de los más de treinta instrumentos normativos relacionados con el patrimonio y publicados por la UNESCO desde 1948 es testimonial ya que descubrimos tan solo diez alusiones. La importancia que éstas pudieran presentar de cara a su relación con lo educativo tampoco se nos antoja clave. Se liga su valor, en la mayoría de los casos, a la utilidad que pudieran presentar como medio de conservación por el fomento del afecto personal hacia los elementos patrimoniales; estimulando la identidad cultural y por tanto la pertenencia a un determinado entorno cultural común; o por medio de acciones, no concretadas en los textos, que pudieran llevar a cabo los estados miembros. De la misma manera, surge una sola vez la palabra emoción ligada a la experiencia estética, aunque exclusivamente en el entorno del patrimonio artístico. No obstante, también sorprende su escasez, máxime cuando estamos en una esfera como es la artística, donde es evidente su correspondencia en la generación y expresión de emociones.

Destacamos entre todos los hallazgos la citada referencia de 1962

de donde extraemos un paralelismo con nuestro objetivo de búsqueda emocional. Consideramos la gestión de los sentimientos como un componente vital para un desarrollo armónico pleno de la persona a cualquier edad, pero clave en la etapa de primaria entre los seis y los doce años. Atisbamos un papel relevante al patrimonio como generador de esa buscada estabilidad personal bien sea a través de la belleza que pudiera contener, desde la identificación personal cultural como si se señala en los documentos de la UNESCO, o desde proximidad física de propiedad o adscripción con el elemento patrimonial.

Pensamos que la UNESCO considera necesario estimular los sentimientos de pertenencia de las comunidades locales primero y universales después, como mejor medio de conservación de las diferentes manifestaciones patrimoniales. Aun entendiendo que esto puede producirse de manera natural o no intencional, creemos que la educación tiene un cometido esencial en este proceso, y que recíprocamente el patrimonio también puede ser una herramienta valiosa para la educación como motor de otros aprendizajes paralelos. Es decir, es claro que se demanda que la educación ayude a la conservación del patrimonio por medio de su difusión didáctica y desde una visión moral, pero no se contempla la posibilidad de que el patrimonio pueda contribuir a educar en el más amplio sentido de la palabra.

Continuamos con el análisis de documentación aplicando los mismos descriptores al ámbito europeo. Para ello acudimos al Servicio de Publicaciones en línea EUR-Lex de la Unión Europea (UE). Esta herramienta ofrece una síntesis legislativa ordenada en treinta y dos temas relativos a todas las esferas de acción de la UE. En esta ocasión y teniendo en cuenta la temática que centra nuestra investigación nos ceñiremos a la revisión de los ámbitos de Cultura y Educación.

En el terreno dedicado a la Cultura comenzamos por el *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*, marco de referencia para las políticas culturales y programas de cultura que se desarrollan en la actualidad. Dentro de las políticas culturales revisamos los cuatro textos existentes: las *Conclusiones del Consejo de Europa sobre la promoción de la cultura y las relaciones Internacionales de la Unión Europea*, el *Reglamento relativo a la exportación de bienes culturales*, las *Conclusiones del Consejo de Europa sobre el papel de la cultura en la cooperación para el desarrollo de la Unión Europea*, y la *comunicación al Parlamento y al Consejo hacia una estrategia de la Unión Europea para las relaciones culturales internacionales*. Ninguno de ellos presenta alusiones a emociones o sentimientos en relación con el patrimonio o la cultura.

Las primeras referencias a las emociones las localizamos en el apartado dedicado a los programas culturales, que consta de siete iniciativas relativas a: planteamientos locales centrados en las personas, capitales europeas de la cultura, planes de trabajo culturales, innovación, programa Europa Creativa, Europea y Sello de Patrimonio Europeo. Dentro de ellas hallamos únicamente referencias a la potenciación de sentimientos de pertenencia en torno a los espacios culturales dentro de la diversidad en tres de los documentos analizados, hasta en dos ocasiones, en la *Decisión relativa a las capitales europeas de la cultura de los años 2020 al 2033*. Esta misma referencia se localiza en la página 23 del *Reglamento por el que se establece el Programa Europa Creativa*. Lo mismo sucede con la *Decisión relativa al Sello de Patrimonio Europeo*, haciendo especial hincapié en los jóvenes y el desarrollo económico.

Nos centramos, a continuación, en el panorama educativo y comenzamos con el *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*, en sus artículos 165 y 166, donde se establece el papel de la educación, la formación y la política orientada hacia los jóvenes y el deporte como elementos imprescindibles para el crecimiento, el empleo, la cualificación y cohesión de la ciudadanía.

Como vemos un resultado no significativo para nuestro objeto de estudio ya que no se toman en cuenta las emociones desde el punto de vista educativo-patrimonial en ninguno de los documentos revisados, y aunque la referencia a los sentimientos sí que la encontramos, en todas las ocasiones está referida al estímulo de los mismos sobre una cultura común europea.

Continuamos nuestro análisis documental por aquellos instrumentos legislativos relativos al ámbito educativo. Para ello en esta ocasión al no ser documentos con una temática patrimonial ni cultural en origen, cruzaremos las búsquedas relativas a emociones con las de patrimonio.

El análisis del documento relativo al Espacio Europeo de Educación para 2015, que localizamos en la *Comunicación para reforzar la identidad europea mediante la educación y la cultura*. No encontramos ninguna referencia a las emociones, pero sí algún testimonio en torno a los sentimientos ligados al espíritu de pertenencia a la UE. En éste último sentido varias referencias al patrimonio como motor para ese sentimiento de pertenencia.

En la *Recomendación sobre las competencias clave en el aprendizaje permanente*, dentro de la definición de conciencia y expresiones culturales, se hace alusión a las emociones señalando la utilidad de las distintas artes para expresarlas. Al hablar de

competencias clave, encontramos menciones a sentimientos y creatividad como competencias transversales a las ocho claves. De igual forma, en este documento se hace referencia al patrimonio y la educación, no obstante no aparecen referencias conjuntas a los tres elementos: patrimonio, emociones y educación, si no agrupadas como acabamos de señalar. Finalizando el documento, en las conclusiones sobre el fomento de la creatividad y la innovación en la educación y formación, se refleja una alusión a la gestión constructiva de los sentimientos a través de las competencias clave (UNIÓN EUROPEA, 2008).

Como hemos podido apreciar los textos europeos de origen cultural presentan escasas referencias emocionales, las cuales se vinculan esencialmente a objetivos de tipo económico donde el patrimonio tiene así mismo un papel de recurso financiero.

La búsqueda de origen educativo nos reporta algún hallazgo más, y estos adquieren también algo más de importancia desde la óptica de la investigación. Vemos que se señala al patrimonio como esencial en la educación, aunque no se concreta en qué términos. En cuanto a las referencias emocionales observamos que aparecen siempre vinculadas a las competencias, bien clave o transversales, aunque también contabilizamos una alusión a las artes como medio de expresión emocional. No obstante, no localizamos referencias conjuntas a los ámbitos patrimonial, educativo y emocional.

Acudimos seguidamente a la literatura científica internacional y realizamos una búsqueda en la *Web of Science* (WOS) y *Scopus* en los idiomas inglés, francés, portugués y español, cruzando los descriptores de búsqueda patrimonio y emoción en el título de las publicaciones.

Las búsquedas en inglés arrojan un total de 5 publicaciones coincidentes que tienen en cuenta estos términos en sus títulos: “Feeling Half-Half? Exploring Relational Variation of Turkish-Heritage Young Adults’ Cultural Identity Compatibility and Conflict in Austria” (Vietze, Juang, Schachner, y Werneck, 2018), “Transgressive touch: Ruination, public feeling, and the sunday times heritage Project” (Jethro, 2017), “Affect, heritage, feeling” (Crouch, 2015), “The Effects of Language Brokering Frequency and Feelings on Mexican-Heritage Youth’s Mental Health and Risky Behaviors” (Kam, 2011) y “How is the national past imagined? National sentimentality, true feeling and the “heritage film”, 1980-1995” (Eley, 2008).

Realizamos un análisis de sus resúmenes y encontramos que ninguno tiene un enfoque educativo, incidiendo todos ellos en los afectos y sentimientos personales o de arraigo comunitario que

puedan despertar las diferentes manifestaciones culturales.

Al realizar la búsqueda en francés únicamente encontramos un artículo en Scopus, “Émotions patrimoniales: Quand le patrimoine devient l’affaire de tous” (Waty, 2016), que se centra en cómo el patrimonio, cuando se ve amenazado, se convierte en un foco de compromiso social para preservar y proteger la identidad.

A la vista de los resultados se amplía la búsqueda en francés a las raíces de los términos señalados, pero los únicos resultados que encontramos poseen exclusivamente enfoques psicológicos o neurocientíficos.

No obtenemos resultados en ninguno de los dos buscadores para los términos en portugués y castellano, por ello, realizamos nuevamente una búsqueda ampliada a las raíces e, incluso, extendiendo los campos de búsqueda a “todos los campos”, además de la aplicación de la búsqueda avanzada con etiquetas de campo, operadores booleanos, paréntesis, etc.

El patrimonio y las emociones desde la perspectiva nacional

Analizamos en este apartado la presencia que tienen las emociones¹ dentro del ámbito patrimonial en nuestro país. Para ello, revisamos la legislación vigente en materia de patrimonio, tanto nacional como autonómica. Acudimos a las iniciativas del Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE) y a los Planes Nacionales del Ministerio de Cultura y Deporte, y finalizamos analizando la literatura científica reciente en nuestro país.

Atendemos a la *Ley de Patrimonio Histórico* y a la *Ley de Patrimonio Inmaterial* como referentes para el resto de leyes autonómicas. El análisis a partir de los descriptores señalados en torno a emociones y patrimonio no arroja ningún resultado.

En el análisis de la presencia de los descriptores de búsqueda en las leyes autonómicas encontramos que las comunidades de Murcia, Cataluña, Baleares, Canarias, Extremadura, Cantabria, Asturias, Castilla y León, La Rioja, Navarra, Castilla La Mancha y Madrid no hacen ningún tipo de alusión a las emociones en sus leyes patrimoniales. Tan solo 5 leyes de las 19 revisadas contienen alguna alusión. No obstante, debemos tener en cuenta que en la mayoría de ocasiones hacen referencia a la creación de un sentimiento identitario por medio de un pasado y cultura comunes basado en el patrimonio,

¹ Utilizaremos para la búsqueda las mismas raíces de la búsqueda internacional: “emoci” y “sentim”.

pero sin apuntar en ningún caso la utilidad de éste por medio de ese movimiento emocional interior para ayudar a los individuos a conocer o experimentar de forma consciente sus emociones.

Los Planes Nacionales se agrupan en catorce temáticas, de las que analizamos dos: el Plan Nacional de Educación y Patrimonio y el Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial.

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio es el documento, que más se aproxima a nuestra temática de investigación. En él podemos leer lo siguiente:

Tanto el conocimiento, como la comprensión o la valoración en ningún modo surgen de manera espontánea en el ser humano, sino que se adquieren a través de procesos educativos; se necesitan estrategias adecuadas que nos ayuden a conocer el Patrimonio, ya sea a partir de los sentidos, desde la emoción, desde el pensamiento o desde la propia actuación. Por lo mismo, las estrategias didácticas nos ayudan a comprender, nos animan a buscar el sentido, a otorgar los valores mediante procesos de investigación, experimentación, deducción, reflexión, etc. (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 17).

Resulta apropiado abordar más en profundidad las estrategias para conocer el patrimonio a las que alude el Plan Nacional:

- A través de los sentidos: por medio de iniciativas de investigación-acción podemos acercarnos al patrimonio desde sentidos, como el gusto, o bien utilizando tecnologías digitales, tal y como queda recogido en las iniciativas del Proyecto IGNIS².
- Desde la emoción: el interés radica en el uso de aquello que es capaz de despertar dentro de cada observador. Podemos encontrar nuevamente un ejemplo práctico en IGNIS³, asociando los colores a las emociones básicas, expresándolas por medio de onomatopeyas, sonidos cotidianos o sonidos de instrumentos musicales.
- Desde el pensamiento: la publicación de Munilla (2017), “Patrimonio y creatividad: miradas educativas”, aborda esta visión, definiéndola como “Heritage Thinking”.
- Desde la propia actuación: es importante el acceso al patrimonio vivenciándolo en primera persona, independientemente de disponer de mediadores o iniciativas de otro tipo que faciliten el acceso al mismo.

² <https://proyectoignis.es/investigacion/sentidos/>

³ <https://proyectoignis.es/investigacion/emociones-colores-y-sonidos/>

Encontramos una única cita emocional relevante para este análisis dentro del apartado de innovación, donde se describen los objetivos que garantizan la calidad de las líneas de actuación del plan. Se señala la necesidad de potenciar los aspectos emocionales y sensoriales del patrimonio, subrayando su valor simbólico e identitario (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015. p.28).

Nuevamente, como se evidencia, en la relación emoción-patrimonio la primera es relegada a una utilidad de potenciación identitaria. No obstante, en ésta última cita la referencia sensorial entendemos que deja abierta la puerta a una utilización del patrimonio en este sentido, y nos hace albergar esperanzas de una posible expansión del uso de elementos patrimoniales a los que se accede por todos los sentidos. De esta forma encontramos un apoyo a la propuesta ya referida de proyecto IGNIS y el enfoque de este estudio. En cualquier caso y teniendo en cuenta que aludimos a un documento educativo no podemos por menos que señalar que la escasez de referencias emocionales es muy significativa con respecto al papel que se le otorga.

En el *Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*, se describen las características del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI), considerándolo parte de la identidad de individuos y comunidades, ya que está interiorizado en ellos y eso lo diferencia de otros patrimonios (Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2015). Destacamos de las aportaciones de este plan dos elementos: por un lado, el espacial ya que numerosas actividades y celebraciones tienen un lugar concreto de referencia que, en ocasiones, le otorga un significado especial; y por otro, la importancia de lo material como soporte de significado e información, a lo que se denomina cultura inmaterial. Ambas se consideran importantes como medio de refuerzo identitario y como vía de conservación del PCI junto con la investigación, siempre en relación al sentimiento de apego hacia el PCI. (Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2015).

Como se evidencia en esta revisión en torno a las emociones y sentimientos, el PCI es el que más conexión presenta con este tipo de elementos personales individuales o colectivos que están muy enraizados en la sociedad, por medio de fiestas y tradiciones que, en ocasiones, se consideran como la mejor representación de un colectivo. No obstante, insistimos nuevamente en la ausencia de referencias que conjuguen en algún momento las reseñas emocionales con el ámbito educativo más allá del evidente, y repetidas veces aludido, valor identitario.

Análisis de la literatura científica en torno al patrimonio y las emociones

En la revisión de las bases de datos Web of Science (WOS) y Scopus realizada en el análisis internacional, ya se analizaron artículos en castellano por lo que en esta ocasión vamos a complementarlas con búsquedas en el portal bibliográfico Dialnet, la base de datos de tesis doctorales Teseo y el buscador especializado Google Académico atendiendo en la búsqueda a trabajos fin de grado y trabajos fin de master. Para ello, utilizamos como descriptores de búsqueda patrimonio y emociones, combinados en el campo de búsqueda relativo al “título” de las publicaciones educativas circunscritas a la educación primaria. No obstante, y por su cercanía con nuestro objeto de estudio, aunque dentro de la etapa de secundaria, citamos los estudios de Trabajo y Cuenca (2017), y Fontal (2007). En esta misma línea, pero dentro de la etapa de infantil reseñamos el trabajo de Rusillo (2017), a la par que el de Huerta y Franco (2011) centrado en el alumnado de magisterio.

Entre los autores localizados con incidencia directa dentro del estudio por sus implicaciones en la etapa de primaria cabe destacar a Santacana (2014) y en especial el artículo “El Patrimonio Cultural y el Sistema Emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica” (Santacana y Martínez, 2018), donde se analiza la relación entre factores emocionales y patrimonio. Los autores afirman que el patrimonio es una herramienta educativa que contiene un alto potencial de emotividad. Por nuestra parte posicionamos al lado de los autores, tal y como recogemos en anteriores publicaciones, subrayando su potencialidad como herramienta para la formación integral de la persona (Munilla, 2014; 2018).

Continuando con Santacana, localizamos referencias de interés en su libro “El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica” (Santacana, Llonch y Martínez, 2015). Donde se presenta un enfoque motivador de las emociones: “aquí hay una relación biyectiva mediante la cual las emociones estimulan la motivación y la motivación desencadena emociones; son dos caras de la misma moneda.” (Santacana, Llonch y Martínez, 2015, p.107) resulta interesante por su cercanía a nuestras propuestas la oferta de utilización de las emociones como herramienta para conseguir otros objetivos educativos.

Conviene destacar el trabajo emocional basado en objetos concretos como motores desencadenantes de emociones (Santacana, 2017). Entendemos que cuando Santacana habla de objetos “procedentes del pasado” engloba en este término objetos arqueológicos, artísticos, instrumentales, arquitectónicos, etc., es

decir, cualquier objeto susceptible de evocar emociones, por lo tanto, hablamos de cualquier elemento material, todo aquello que desde su naturaleza tangible porta las cargas humanas de creadores, usuarios, admiradores, detractores, etc.

Continuando con nuestro análisis, destacan las aportaciones de López Facal desde la Universidad de Santiago de Compostela. El autor diserta sobre los usos del patrimonio para la instrumentalización política y la necesidad de despertar la mirada crítica de la ciudadanía sobre ello. Afirma que lo patrimonial, cuando tiene un interés de uniformización en la identidad de la sociedad, es de gran poder porque, inmediatamente después de la valorización patrimonial, está la identificación emocional (Castro y López Facal, 2017).

Son de gran interés otras de sus publicaciones, como “La comprensión del paisaje partiendo de las emociones”, donde desarrolla un estudio de caso donde aborda el uso de las emociones, el trabajo cooperativo o los contenidos multidisciplinares como modelo de integración y compromiso social (Rivero, López Facal, y López, 2017).

Conviene citar, así mismo, las publicaciones del grupo de investigación “Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía” (EPITEC) de la Universidad de Huelva. En su publicación “Educación Patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos” se afirma que el alumnado comprende el patrimonio como medio para despertar en ellos actitudes como el entusiasmo o el compromiso (Lucas y Estepa, 2017, p.204). En otra de sus publicaciones, se afirma que:

La educación emocional puede ayudarnos a trabajar el desarrollo global del alumnado promoviendo la construcción de ciudadanos capaces de convivir en nuestra sociedad respetando los derechos humanos y las libertades fundamentales, a través del conocimiento de las emociones y la regulación de las mismas. (Gómez y Cuenca, 2017, p.251).

El artículo describe una propuesta metodológica de trabajo para infantil o primaria que analiza estrategias y recursos didácticos que ayuden a desarrollar las emociones a través de la Educación Patrimonial.

Encontramos varias referencias en Álvarez Domínguez, quien propone lo emocional en conexión con los museos pedagógicos. El autor afirma que cualquier tipo de museo tiene un objetivo de provocación emocional. El museo debe atender a la formación integral de la persona y no solamente al aprendizaje (Álvarez, 2007). Además de

insistir en la aportación que los museos pueden hacer a la educación emocional, añade la transmisión de valores éticos (Álvarez, 2013).

Ansorena conecta la emoción y el patrimonio, en este caso inmaterial, a través de la narración de la iniciativa de un archivo oral navarro. El autor relaciona el valor del patrimonio inmaterial y la educación emocional como elementos esenciales para formar ciudadanos (Ansorena, 2005).

Desde la Universidad Pública de Navarra y en relación al patrimonio hablado y su conexión con las emociones como la alegría, la tristeza y el miedo y su conceptualización en el lenguaje castellano y euskera, localizamos una publicación de Aznarez y Santazilia (2016).

Para terminar, destacamos la idea de la emoción como eje para la comprensión de la utilidad de determinados elementos patrimoniales y su poder educativo integral e integrador (Arias, 2017).

En el buscador de tesis doctorales “Teseo” no localizamos ninguna referencia a patrimonio y emociones en los títulos. Encontramos hasta 106 referencias si realizamos el filtrado en el resumen, pero al revisar estos resultados no nos resultan válidos puesto que presentan enfoques sin relación con la educación primaria, de tipo turístico, publicitario, arquitectónico, etc. Este mismo problema se nos presenta en los resultados de Dialnet y Google Académico. No obstante ampliamos la búsqueda a trabajos fin de grado y fin de máster donde encontramos algunos resultados.

Es el caso de Zorzo y Arche (2018) que nos narran la visión del proyecto IDEAS un modelo de centro que tiene como eje las emociones y el patrimonio natural y socia-cultural. O el de Morente (2017) donde aparecen algunas referencias emocionales basadas en el concepto inteligencia emocional de Goleman (2001) y las inteligencias múltiples de Gardner (2011) desde las que se propone una unidad didáctica de acceso al patrimonio histórico monumental.

Para finalizar este apartado, nos atrevemos a afirmar que el patrimonio es tenido muy en cuenta en la literatura analizada desde el punto de vista educativo y que, como hemos visto, se relaciona frecuentemente con las emociones de forma transversal como elemento de valor formativo e instruccional. No obstante, no localizamos un número significativo de experiencias educativas prácticas donde estos aspectos sean eje central educativo o, al menos, cuerpos teóricos que guíen el diseño de las prácticas educativas hacia una mejor y mayor conexión entre patrimonio y emoción.

Discusión

A la luz de los resultados obtenidos en los diferentes ámbitos analizados, podemos afirmar que patrimonio y emociones tienen presencia en los documentos considerados tanto en la escala internacional como nacional. Entendemos que están presentes, pero, al igual que sucede en la literatura científica estudiada, no se presentan relacionados ni con el peso suficiente para funcionar como ejes vertebradores de planes específicos.

Vemos que la UNESCO considera relevante el patrimonio como elemento de cohesión social y de pertenencia grupal. Una vez conseguido este fin entiende que esto puede ayudar a la conservación del propio patrimonio.

Por otro lado, la documentación europea apela a la sensibilización patrimonial como elemento para crear una conciencia de cultura común, utilidad que también recalcan los planes nacionales. Finalmente, las leyes autonómicas centran sus alusiones en la creación de un sentimiento identitario.

Advertimos, por tanto, que la documentación de organismos oficiales concentra sus intereses en la utilización del patrimonio como herramienta para estimular sentimientos de pertenencia restringidos a los territorios que abarca cada entidad, mundial, continental, nacional o autonómica.

En cuanto a la literatura científica, vemos que pese a enfocar los elementos de búsqueda de manera menos utilitaria y relacionarlos más directamente con su valor educativo, no utiliza ambos a la vez de manera indivisible.

Entendemos, por tanto, que en casi ninguno de los niveles analizados se entiende que el patrimonio y las emociones puedan tener un valor educativo con una utilización conjunta de los mismos, con alguna excepción en las propuestas didácticas. Vemos que se les otorga cierta importancia de manera individual, pero con otros objetivos distintos a los propuestos en nuestro enfoque. Las alusiones que parten del ámbito educativo son muy generales y sin apenas concreción práctica, por lo que es difícil que puedan servir de germen para el nacimiento de iniciativas educativo-patrimonio-emocionales con cabida en el currículum de primaria.

Creemos, por ello, que existe un campo interesante por desarrollar. Vemos que la importancia dada a cada uno de los tres elementos por separado, otorgándoles aptitudes esenciales en la formación de la personalidad y la incorporación a una identidad cultural, puede multiplicarse exponencialmente con una propuesta de trabajo conjunta tanto en su consideración educativa como en su valor pedagógico de formación integral.

Referencias

Álvarez, P. (2007). Educación emocional, desarrollo de la afectividad y museos pedagógicos. En A. Bernal-Guerrero, *Afectividad y educación en la sociedad globalizada: actas de las IV Jornadas Pedagógicas de la*

- Persona*, pp. 14-36. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Álvarez, P. (2013). Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 22, pp. 93-116. doi: 10.2436/20.3009.01.118.
- Andre, L., Durksen, T. y Volman, M.L. (2016). Museums as avenues of learning for children: a decade of research. *Learning Environments Research*, 20(1), pp. 47-76.
- Arias, N. (2017). Patrimonio y emociones: educando para una sociedad integradora. En R. De la Fuente y C. Munilla (Eds.), *Patrimonio y creatividad miradas educativas*, pp 309-319. Valladolid: Verdelis.
- Ansorena, A. A. (2005). Archivo del patrimonio oral e inmaterial navarro: polifonía de emociones. Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra, 37(80), 7-22.
- Aznárez, M., & Santazilia, E. (2016). Un acercamiento a la conceptualización de algunas emociones en el patrimonio fraseológico del euskera y del castellano. Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua, 13-33.
- Castro, B. y López Facal, R. (2017). De patrimonio nacional a patrimonio emocional. *HER&MUS monografías*, 18, pp. 41-53.
- Crouch, D. (2015). Affect, heritage, feeling. *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. pp. 177-190.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao. Descleé de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid. Síntesis.
- Eley, G. (2008). How is the national past imagined? National sentimentality, true feeling and the "heritage film", 1980-1995. *Gender, Labour, War and Empire: Essays on Modern Britain*. pp. 238-255.
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). El Observatorio de Educación Patrimonial. Revisión de experiencias y estudios sobre la base del enfoque relacional. En M. Alcántara, M. García y F. Sánchez (Coords.), *Arte y Patrimonio Cultural: 56 Congreso Internacional de Americanistas*, 3.
- (2018a). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad* 30 (3), 483-500.
- Fontal, O. (2007). *El Patrimonio cultural del entorno próximo, un diseño de sensibilización para secundaria*. Enseñanza de las Ciencias Sociales.

- Investigación didáctica, 6, ps.^[13] 31-47.
- Gardner, H. (2011). Las inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (2001). Inteligencia Emocional. Barcelona. Kairós.
- Gómez, I. y Cuenca J. M. (2017). Trabajar las emociones desde la educación patrimonial para atender la diversidad del aula. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García, *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*, pp. 649-657. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Huerta, R. y Franco, C. (2011) *Público y privado. Espacios urbanos observados por el alumnado de magisterio*. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e^[13] Historia, 69, pp. 102-111.
- Instituto del Patrimonio Cultural de España (2015). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Madrid: IPCE.
- Instituto del Patrimonio Cultural de España (2015). Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Madrid: IPCE.
- Rusillo, M. (2017). *El patrimonio cultural despierta^[13] nuestras emociones: un proyecto educativo para la educación infantil*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Granada
- Jethro, D. (2017). Transgressive touch: Ruination, public feeling, and the sunday times heritage Project. Public art in South Africa: Bronze warriors and plastic presidents. pp.143-165.
- Kam, J.A. (2011). The Effects of Language Brokering Frequency and Feelings on Mexican-Heritage Youth's Mental Health and Risky Behaviors. Journal of Communication 61(3), pp. 455-475.
- Lucas, L y Estepa, J. (2017). Educación Patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos. *CLIO. History and History teaching*, 41. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>
- Munilla, C. (2014). Educación Patrimonial versus Educación Integral. Polos opuestos o almas gemelas. *Segovia Histórica*, 1, pp. 287-294.
- Munilla, C. (2017). Prólogo. Heritage Thinking. En R. de la Fuente y C. Munilla, *Patrimonio y Creatividad Miradas Educativas*, pp. 7-9. Valladolid: Verdelis.
- Munilla, C. (2018). Prólogo. En R. de la Fuente y C. Munilla, *Visiones Transdisciplinares en torno a Patrimonio, Creatividad y Poesía*, pp. 7-8. Valladolid: Verdelis.
- Rivero, T., López, M. y López Facal, R. (2017). La comprensión del paisaje partiendo de las emociones. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García, *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*, pp. 751-761. Córdoba:

Universidad de Córdoba.

- Santacana, J. (2014). El patrimonio, la educación y el factor emocional. En *II Seminário Internacional de Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, Braga, 4-5 Diciembre 2014. Recuperado de: <https://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com/2014/11/el-patrimonio-la-educacion-y-el-factor.html>
- Santacana, J. (2017). Reflexión sobre el patrimonio cultural, la educación y las identidades. *RUNAE*, (1), pp. 67-82. Recuperado de: <http://runae.info/index.php/RUNAE/article/view/9>
- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194 (788), pp. 446. Recuperado de: <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Santacana, J., Llonch, N. y Martínez, T. (2015). Las emociones y el patrimonio inmaterial. En J. Santacana y N. Llonch (Eds.), *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*, pp. 104-108. Gijón: Trea.
- Trabajo, M. y Cuenca, J.M^a. (2017). *La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria*. Pulso: revista de educación, N°40, pp. 159-174. Recuperado de: <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/261>
- UNESCO. Recomendación que define los Principios Internacionales que deberían aplicarse a las Excavaciones Arqueológicas. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Nueva Delhi (India) 5 de diciembre de 1956.
- UNESCO. Recomendación relativa a la protección de la Belleza y el Carácter de los Lugares y Paisajes. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París (Francia) 9-12 de diciembre de 1962.
- UNESCO. Recomendación sobre la Conservación de los Bienes Culturales que la Ejecución de Obras Públicas o privadas pueda poner en peligro. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París (Francia) 19 de noviembre de 1968.
- UNESCO. Recomendación relativa a la Salvaguarda de los Conjuntos Históricos o Tradicionales y su Función en la vida Contemporánea. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Nairobi (Kenia) 26 de octubre-30 de noviembre de 1976.

- UNESCO. Convención para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París (Francia) 29 de septiembre- 17 de octubre de 2003.
- UNESCO. Recomendación sobre el paisaje urbano histórico. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París (Francia) 25 de octubre- 10 de noviembre de 2011.
- UNIÓN EUROPEA. Decisión n.º 1622/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de octubre de 2006, por la que se establece una acción comunitaria en favor de la manifestación «Capital Europea de la Cultura» para los años 2007 a 2019 (DO L 304 de 3.11.2006, pp. 1-6). Diario oficial de la Unión Europea.
- UNIÓN EUROPEA. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DO L 394 de 30.12.2006, pp. 10-18). Diario oficial de la Unión Europea.
- UNIÓN EUROPEA. Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Diario oficial de la Unión Europea. Tratado de Lisboa 13 de diciembre de 2007. C 202 de 7.6.2016.
- UNIÓN EUROPEA. Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 22 de mayo de 2008, sobre el fomento de la creatividad y la innovación en la educación y la formación. Diario oficial de la Unión Europea.
- UNIÓN EUROPEA. Decisión no 1194/2011/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de noviembre de 2011, por la que se establece una acción de la Unión Europea relativa al Sello de Patrimonio Europeo (DO L 303 de 22.11.2011, pp. 1-9). Diario oficial de la Unión Europea.
- UNIÓN EUROPEA. Reglamento (UE) no1295/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2012, por el que se establece el Programa Europa Creativa (2014 a 2020). Diario oficial de la Unión Europea.
- UNIÓN EUROPEA. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura. La contribución de la Comisión Europea a la reunión de dirigentes en Gotemburgo, 17 de noviembre de 2017 [COM(2017) 673 final, 14.11.2017]
- Vietze, J., Juang, L., Schachner, M.K., Werneck, H. (2018). Feeling Half-Half? Exploring Relational Variation of Turkish-Heritage Young Adults' Cultural Identity Compatibility and Conflict in Austria. *Identity*, 18:1, pp. 60-76, DOI: 10.1080/15283488.2017.1410159.

- Waty, B. (2016). Émotions patrimoniales: Quand le patrimoine devient l'affaire de tous. *Bulletin des Bibliothèques de France*, (7), pp. 9-22.
- Zorzo, A y Arche, V. (2018). Área educativa para la emoción como vehículo del aprendizaje de patrimonio natural y socio-cultural: Proyecto "Ideas. (TFM). Recuperado de: <https://libros.uam.es/?press=tfm&page=catalog&op=book&path%5B%5D=706>

Análisis de la percepción que tiene el futuro profesorado sobre el estado actual del mundo

Jon BUSTILLO BAYÓN
Álvaro ANTÓN BARANDA

Datos de contacto:

Jon Bustillo Bayón
Dpto de Didáctica y
Organización Escolar (UPV/EHU)
Email: jon.bustillo@ehu.eus

Álvaro Antón Baranda
Dpto. de Didáctica de la
Matemática y de las Ciencias
Experimentales (UPV/EHU)
Email: alvaro.anton@ehu.eus

Dirección postal:
Facultad de Educación de Bilbao
Universidad del País Vasco / Euskal
Herriko Unibertsitatea.
Bº Sarriena, s/n
Leioa 48940 (Bizkaia)

RESUMEN

El presente trabajo analiza el nivel de conocimiento que sobre el mundo actual tienen los futuros docentes que cursan estudios de Grado y Postgrado en Educación en la Universidad del País Vasco. En un contexto de hiperconectividad donde comprobar la veracidad de las informaciones se hace cada vez más complejo, es de gran importancia analizar la percepción que el futuro profesorado tiene sobre el estado actual del mundo. Este conocimiento permite proponer medidas de actuación que ayuden a los docentes a comprender cómo es la adquisición y generación de conocimiento, a través de unos medios de comunicación cada vez más digitalizados. Para ello, se ha utilizado el cuestionario ideado por Rosling et. al, que consta de trece preguntas con tres posibles respuestas cada una. Los resultados obtenidos muestran un porcentaje de aciertos del 21%, una media que no llega a los tres aciertos por persona, y una moda que se sitúa en los dos aciertos. Estos datos son muy similares a los obtenidos por las personas de países socio-económicamente avanzados. Igualmente, existe gran coincidencia en los ítems en los que se obtienen mejores y peores niveles de acierto. El paso por los estudios de educación parece no tener incidencia en el desarrollo de esquemas mentales que ayuden a tener visiones más acertadas de la realidad, que puedan prevenir tanto entre el alumnado como el profesorado la prevalencia de creencias y falacias infundadas.

PALABRAS CLAVE: Formación profesorado; percepción; sesgos cognitivos; confiabilidad; infoxicación; creencias.

Analysis of future teachers' perception about the current state of the world

ABSTRACT

This paper analyses the level of knowledge that future teachers, undergraduate and postgraduate students of the University of the Basque Country, have about the current world. In a context of hyper-connectivity, verifying the veracity of information is becoming more and more complex. Thus, it is very important to become aware of the lack of knowledge as the first step in proposing action measures that help teachers to understand what the acquisition and generation of knowledge are like through increasingly digitalized means of communication. For this purpose, the questionnaire designed by Rosling et al was used, which consists of thirteen questions with three possible answers each. The results obtained show a success rate of 21%, an average of less than three correct answers per person, and a mode of two. These data are very similar to those obtained by people from socioeconomically advanced countries. Likewise, there is a great coincidence in the items in which the best and worst levels of success are obtained. Studying education degree studies does not seem to have an impact on the development of mental schemes that help to have more accurate visions of reality, which could avoid the prevalence of unfounded beliefs and fallacies among both students and teachers.

KEYWORDS: Teacher training; perception; cognitive biases; factfulness; Infocipation; belief

Introducción

El desarrollo del conocimiento tiene como compañera inseparable de viaje a la ignorancia, y se podría incluso decir que representan las dos caras de una misma realidad. En este sentido, definir la ignorancia como la ausencia de conocimiento, es en cierta forma acometer un ejercicio de reduccionismo excesivo. La ignorancia no debería entenderse como una falta de habilidades, pericia o inteligencia, sin tener en cuenta fenómenos sociales que condicionan entre otras cuestiones, qué es pertinente saber, qué no, qué es conocible y qué es necesario conocer (High, Kelly, & Mair, 2012). De hecho, en cada época y contexto ha habido un acuerdo más o menos flexible, que delimitaba aquello que había que saber y aquello que no se debía o podía saber. Cada entorno sociocultural premia una serie de saberes y deja de lado otros. Incluso, entre comunidades diferentes, se pueden observar distintas costumbres que enfocan a unas u otras áreas de conocimiento (High et al., 2012; Croissant, 2014).

En épocas de la historia no tan remotas, el acceso al conocimiento se hacía a través de la transmisión oral o escrita, pero la incorporación de los

medios de comunicación masivos y muy especialmente, la digitalización de las tecnologías de la información, han dinamitado este modelo. Esto ha incidido en un incremento exponencial de la cantidad de información a la que cada persona está expuesta continuamente, pero en vez de favorecer el acceso a más y mejor información, está actuando en sentido contrario, generando un estado de saturación cognitiva (Schwarzkopf, 2019). Actualmente, cualquier persona con acceso a internet puede publicar lo que considere oportuno, sin que lo que se publique tenga que tener ningún tipo de filtro que permita contrastar la veracidad de la información. Fenómenos como los *fakenews* o noticias falsas, serían unos de los exponentes de esta anomalía, pero sin ir a estos extremos, existen demasiados sesgos informativos que, de forma más o menos interesada y consciente, solo muestran algunas partes de la realidad que describen (O'Neil, 2017; Lazer et al., 2018; Vosoughi, Roy, & Aral, 2018). Esto no solo sucede en la propaganda o en los medios de comunicación, es algo que empieza a extenderse a ámbitos tan exigentes como el mundo académico (Chambers, 2017). Autores como Stephens-Davidowitz (2019) ya alertan de la dificultad que implica contrastar la información que se publica en los medios de comunicación digitales, mostrando lo que Ramos Chávez (2018) define como postverdad.

Antes de la popularización de las redes de transmisión de datos a alta velocidad, los medios de comunicación trataban de competir ofreciendo la información más veraz posible, siendo este uno de los principales criterios de calidad. En virtud de la veracidad de la información que publicaban, ciertos medios de comunicación llegaron a ser denominados como “prensa seria”. Este mérito se veía reforzado y reconocido por un gran número de lectores, que traían consigo importantes ingresos en forma de un gran volumen de ventas. Esto permitía invertir en más recursos para seguir asegurando que el medio fuera más creíble y rentable. En la actualidad, el modelo de negocio de los medios de comunicación ya no está tan ligado a la calidad de las informaciones, y sí a la captación de la atención de las personas (Davenport & Beck, 2001; Goldhaber, 2006). En consecuencia, el objetivo último reside en que el mayor número de personas posible acceda a los contenidos incluidos en dichos medios. Desde los servidores que proveen la información se registran los datos relativos a los usuarios, que tras su análisis, permiten descubrir hábitos, costumbres, intereses y características de estas personas (O'Neil, 2017). Una información que actualmente es muy codiciada y que tiene una gran relevancia en las decisiones que se adoptan tanto por parte de las compañías como de las administraciones (Mikalef, Pappas, Krogstie, & Giannakos, 2018; Popović, Hackney, Tassabehji, & Castelli, 2018).

En esta lucha por obtener rentabilidades económicas, las compañías especializadas en comunicación, dedican gran cantidad de recursos a explotar los sesgos cognitivos. Esto permite favorecer el incremento del periodo medio de conexión, y del número de veces que cada usuario vuelve

a un determinado medio (Albarran, 2016; Baeza-Yates, 2018). Las compañías que no atiendan a estas dos claves tienen muy difícil competir por la atención del público general, perdiendo competitividad frente a otros medios que sí los tienen en consideración (Fisher, 2015).

Explotar estos sesgos cognitivos facilita que, muchas personas tomen como ciertas informaciones no contrastadas o sesgadas, comenzando así a formar opiniones infundadas especialmente sobre temas complejos que son tratados con regularidad en los medios de comunicación. Este tipo de contenidos suelen tratar sobre la evolución de la demografía, la pobreza, el cambio climático, la delincuencia, la violencia, etc. Y, el tratamiento que reciben estos temas suele estar asociado a circunstancias llamativas, que son muy útiles para captar con rapidez la atención de las personas. Se seleccionan informaciones y formatos impactantes, independientemente de que se ajusten más o menos a la realidad. Trabajos como los realizados por Lazer et al., (2018) y Vosoughi et al., (2018) encontraron que las noticias falsas tienen tendencia a perdurar más en los medios, que las que se ajustan a la realidad, cuestión que agrava, más si cabe, la difícil tarea de distinguir entre aquello que es cierto y lo que no lo es.

En la actualidad, más del 85% de las personas tienen acceso a internet en el estado español (We are social, 2019) y esto implica que la mayoría de la sociedad está procesando de forma continuada, grandes cantidades de informaciones en formatos multimedia que abordan temas de lo más diversos. Se podría decir que el acceso a la información nunca fue tan sencillo, y es por ello que, cabría imaginar una sociedad más y mejor informada sobre lo que acontece en el mundo en el que vivimos (Mayos Solsona, Brey, & Innerarity, 2011). La realidad parece ser otra, y aunque efectivamente en la actualidad hay acceso a informaciones que, en otras épocas simplemente no eran accesibles; la interpretación que de estas se realiza no siempre ofrece una imagen que se ajuste a la realidad. Procesar tal cantidad de información y especialmente sobre temas complejos no es tarea sencilla, máxime cuando la velocidad con la que esta se presenta es más elevada de lo que el cerebro humano necesita para su análisis (Carr, 2010). Saber distinguir dentro del gran flujo de información, qué se ajusta a la realidad y qué no, se está convirtiendo en un ejercicio muy complejo que requiere un esfuerzo demasiado grande (Greer, 2003; Dias, 2014; Yarritu, Matute, & Luque, 2015; Blanco & Matute, 2018). Esta dificultad para identificar aquella información que no es fidedigna, es una preocupación que ya es manifestada por más del 69% de las personas internautas (Amoedo, Vara-Miguel, & Negredo, 2018).

La exposición continuada a permanentes flujos de información favorece el desarrollo de una falsa sensación de conocimiento. Trabajos anteriores han mostrado que las personas con menos conocimientos tienden a evaluarse a sí mismas, como mucho más expertas de lo que su nivel de conocimientos indica (Dunning, 2011; Atir, Rosenzweig, & Dunning, 2015; Anson, 2018). Este fenómeno conocido como efecto “Dunnig-Kruger”, trae

consigo una falsa sensación de dominio sobre temáticas de las que apenas se tiene conocimientos, lo que conlleva a que no se perciba la necesidad de profundizar y analizar con más detalle o rigor. Esta situación es particularmente preocupante con unas informaciones que cada vez están más sesgadas para que estas se ajusten a las ideologías e intereses de las personas, favoreciendo así que se destine la atención hacia aquellos medios, o mensajes, que presentan la información conforme a las creencias e intereses de cada persona (Casselmann, 2011; Danovitch, 2019). Ante esta incesante recepción de información, la atención se centra preferentemente sobre aquellas temáticas y enfoques que más se acercan a la forma de interpretar el mundo de cada receptor, (independientemente de que se ajusten o no a la realidad), reforzando así la sensación de conocimiento. Esto reafirma nuevamente las ideas previas, y estas vuelven a dar una falsa sensación de conocimiento. Un círculo vicioso que favorece la propagación de la ignorancia y del que no es sencillo salir (Croissant, 2014).

Comprender cómo se dan estos procesos de adquisición de información masiva y continuada a través de las diferentes fuentes de información, puede ser de gran ayuda. Especialmente para las generaciones venideras, y en este sentido la Escuela tiene una posición muy relevante, ya que ahí se decide qué y qué no deben saber las personas en edad escolar. Una selección de conocimientos y habilidades (hoy enmascaradas bajo el paraguas de las competencias) pretenden servir de base común a las personas pertenecientes a una comunidad cada vez más global. Quizás, una de las preguntas clave es determinar si es o no importante y relevante que el profesorado que actúa como docente en los cursos de educación obligatoria (por donde pasa casi el 100% de la población en edad escolar), tenga el hábito de utilizar mecanismos que le permitan discriminar entre las informaciones más veraces y las que lo son menos. En un primer momento parece claro que sería deseable un cuerpo docente que filtre informaciones que estén sesgadas y que no ofrezcan una visión que se ajuste a la realidad (Garrett & Segall, 2013). Esto permitiría que el alumnado pueda tener modelos de personas que utilizan mecanismos cognitivos para filtrar con mayores garantías la información a la que constantemente estarán expuestos.

En el análisis de cómo se da el desarrollo del pensamiento crítico, autores como Schommer (1993, 1998) y Perry (1998) proponen esquemas con varias etapas que se van cumpliendo de forma secuencial, pasando de un pensamiento dual a uno relativista, en donde el uso de la razón y la evaluación de los diferentes puntos de vista adquieren una relevancia cada vez mayor a la hora de interpretar la información. No obstante, otros autores como Magolda (2006), Richardson, (2013) y Ouellette-Schramm (2015) además de destacar la relevancia del recorrido epistemológico individual, hacen referencia a la necesidad de considerar otros factores como la concepción del aprendizaje, las creencias sobre las fuentes de información, el entorno social y los procesos de maduración.

Tal y como indican Rosling et al. (2018) el problema no reside tanto en que no se acceda a la información correcta, cómo que una multitud distribuida por diferentes países tenga visiones equivocadas del mundo. En cierta forma, esto indica la existencia de una idea incorrecta compartida por miles de personas, que como es previsible, provienen de contextos culturales diferentes y, por tanto, no han accedido a las mismas fuentes informativas. Este tipo de errores o sesgos cognitivos han sido bien estudiados en trabajos previos (Tversky & Kahneman, 1974; Gilovich & Griffin, 2010; Kahneman, 2012; Kahneman & Tversky, 2013; Yarritu et al., 2015; Kaufman & Kaufman, 2018) y muestran cómo existen algunas tendencias comunes a la hora de interpretar el entorno y la información que se deriva de él. En muchos de los casos este análisis se realiza de forma rápida e intuitiva, un modelo que en el proceso de desarrollo de nuestra sociedad hasta hoy en día ha resultado de gran valor, pero que en las condiciones actuales nos lleva a interpretar incorrectamente la información a la que accedemos (Slovic, Peters, Finucane, & MacGregor, 2005; Yarritu et al., 2015).

Método

En este trabajo se pretende medir el grado de conocimiento que sobre el mundo tiene una muestra representativa de las personas que en los próximos años empezarán a ejercer como docentes en las aulas de educación obligatoria en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Para ello se va a replicar el test diseñado por Rosling et al. (2018), que hace preguntas generales sobre el estado actual del mundo. En esta prueba se realizan trece preguntas con tres respuestas posibles que pretenden medir no tanto el dato concreto, sino la perspectiva que se tiene frente a temas que son abordados en los medios de comunicación de forma recurrente. Para ello se trabajan cuestiones asociadas a la pobreza, al cambio climático, a la evolución demográfica, a la esperanza de vida, a los desastres naturales, al acceso a electricidad, a la escolarización, a la vacunación y a la conservación de la naturaleza. Para desarrollar este trabajo se ha determinado hacer el estudio sobre una muestra que al 95% sea representativa, del colectivo de personas que actualmente están desarrollando estudios para acceder al cuerpo de docentes, de las etapas de educación Primaria y Secundaria obligatoria en las tres Facultades de Educación de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (en adelante UPV/EHU). Con un universo de 1603 alumnos entre los Grados de Educación Primaria y el Máster de Educación Secundaria, se ha utilizado una muestra de 369 estudiantes en el curso lectivo 2018-2019.

El cuestionario y la metodología cumplen con la normativa vigente y cuentan con el visto bueno del comité de ética de la UPV/EHU (CEISH-UPV/EHU, Ref. M10_2019_127). Se ha utilizado un formulario online para

favorecer la voluntariedad y que garantiza el anonimato.

El cuestionario consta de tres apartados: el primero de información y que incluye el consentimiento informado para el uso en investigación de los datos generados. Seguidamente se pregunta el nivel de estudios terminados para poder organizar las respuestas en función del grado de formación. Por último, se realiza el cuestionario con trece preguntas que van apareciendo en orden aleatorio, disponiendo de un tiempo máximo de 15 minutos para completar la prueba.

En el análisis de los resultados se han realizado medias, desviaciones típicas y modas de las respuestas recogidas por cada colectivo, para comparar los resultados con los de estudios previos. Igualmente, se ha estudiado si existen diferencias relevantes entre las personas que están cursando estudios de Grado frente a las de Postgrado. Se ha utilizado el paquete estadístico de Microsoft Excel.

Resultados

Sobre un universo de 1603 personas, se obtuvieron 369 respuestas. De las cuales 237 corresponden a estudiantes de Grado de Educación Primaria y 132 a estudiantes del Máster de Secundaria. La media de aciertos es de 2.75 sobre 13, con una desviación típica de 1.51 y una moda de 2 aciertos. Desglosando los resultados entre el nivel académico, los pregraduados obtienen una media de 2.93 sobre 13, con una desviación típica de 1.53 y una moda y mediana de 3 aciertos. Por el contrario, las personas ya graduadas obtienen una media de 2.44 sobre 13, una desviación típica de 1.42 y una moda y mediana de 2 aciertos. Las diferencias observadas son estadísticamente significativas (Kruskal-Wallis, prueba no paramétrica $P=0,001$).

En la tabla 1 se recogen las preguntas del cuestionario, así como el porcentaje de aciertos obtenidos para cada grupo académico. Se incluyen además los datos obtenidos por el trabajo de Rosling et al., (2018).

Tabla 1
Porcentaje de acierto asociado a cada pregunta

Preguntas	Total	Pregrado	Postgrado	Factfulness	España
En los últimos 20 años, la proporción de personas que viven en la pobreza extrema en todo el mundo, ha...?	6%	7%	3%	9%	3%
¿Cuántos de los niños de 1 año de edad de todo el mundo han sido vacunados contra alguna enfermedad?	8%	8%	6%	13%	13%
¿Cómo ha cambiado el número de muertes por año a causa de	19%	22%	15%	10%	9%

desastres naturales en los últimos cien años?					
¿Dónde vive la mayoría de la población mundial?	22%	23%	20%	26%	24%
En todo el mundo, los hombres de 30 años han pasado 10 años en la escuela, en promedio. ¿Cuántos años han pasado las mujeres de la misma edad en la escuela?	13%	12%	14%	20%	13%
Hay aproximadamente siete mil millones de personas en el mundo hoy en día. ¿Qué mapa muestra dónde vive la gente? (Cada cifra representa a mil millones de personas.)	13%	11%	18%	28%	23%
Las Naciones Unidas pronostican que para el año 2100 la población mundial habrá aumentado en otros 4.000 millones de personas. ¿Cuál es la razón principal?	20%	25%	10%	26%	26%
En los países de bajos ingresos de todo el mundo, ¿cuántas niñas terminan el quinto grado?	3%	4%	2%	7%	4%
Hoy en día hay 2.000 millones de niños en el mundo, de 0 a 15 años de edad. ¿Cuántos niños habrá en el año 2100 según las Naciones Unidas?	34%	37%	29%	15%	21%
¿Cuántas personas en el mundo tienen acceso a la electricidad?	19%	21%	15%	22%	14%
¿Cuál es la esperanza de vida de la población mundial?	20%	24%	14%	37%	41%
Los tigres, pandas gigantes y rinocerontes negros fueron incluidos en la lista de especies amenazadas en 1996. Desde entonces, ¿alguna de estas especies se ha vuelto más amenazada?	4%	4%	3%	9%	7%
Los expertos en clima global creen que, en los próximos 100 años, la temperatura media lo hará:	95%	95%	95%	87%	92%
ACIERTOS TOTALES	21%	23%	19%	18%	17%

En la tabla 2 se presenta la distribución de la muestra en función del número de aciertos.

Tabla 2

Porcentaje de personas por número de aciertos

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Pregrado	1%	20%	22%	22%	20%	9%	5%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
Postgrado	0%	27%	36%	17%	11%	6%	2%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%
TOTAL	1%	23%	27%	20%	17%	8%	4%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%

Discusión

Los resultados del presente trabajo son coincidentes con los obtenidos por Rosling et al. (2018) y muestran que el alumnado de las Facultades de Educación de la UPV/EHU tiene una idea del mundo, igual de distorsionada que la mayor parte de la población que vive en contextos socioeconómicos similares. El futuro profesorado ha tenido que completar una larga vida académica adquiriendo un grado de educación mayor que la muestra del trabajo replicado. Sin embargo, en los planes formativos del profesorado no hay asignaturas que de forma específica trabajen cómo son los procesos de generación de conocimiento en entornos hiperconectados. Por ello, la imagen que sobre el mundo tienen las personas de esta muestra, se corresponde con una visión ampliamente compartida socialmente y que no implica ningún tipo de disonancia con respecto a lo que se piensa y se transmite en la mayoría de las familias de los escolares. Los estudios de Grado y Postgrado educativos no están realizando una corrección y en este sentido, es preciso destacar que el número de aciertos de las personas postgraduadas, es ligeramente menor que el de las personas que están actualmente cursando el Grado (23% frente a 19% de aciertos). Según estos resultados, la acumulación de cursos orientados hacia la profesión docente, no solo no asegura una mejora, sino que está implicando un empeoramiento en el análisis del mundo actual. Coincidiendo con Viskontas (2018) se podría hablar de un proceso de polarización, reafirmando sus creencias erróneas. De hecho, la gran mayoría de las personas que residen en los países del primer mundo, a pesar de haber tenido la posibilidad de realizar estudios mínimos de secundaria, muestran un conocimiento muy pobre sobre temas que son habitualmente tratados de forma sesgada en los medios de comunicación. Incluso, cuando se ha realizado el mismo test a responsables y asesores participantes en el Foro Económico Mundial de Davos (2015), la tasa de aciertos apenas llegó al 18%.

Entre las preguntas realizadas hay una que destaca por haber sido respondida correctamente por más del 95% de las personas participantes. Se refiere al efecto que sobre la temperatura del planeta está teniendo el

cambio climático. Hay que señalar que, al igual que sucede en los ítems en donde la tasa de aciertos es menor, el porcentaje de aciertos es muy similar al de las muestras globales. El desconocimiento adquiere así una perspectiva social y evolutiva, especialmente a la hora de abordar problemas complejos como los temas tratados en el cuestionario de este trabajo.

En la actualidad, la Escuela tiene muy difícil competir con los canales multimedia, que a través de una gran variedad de dispositivos muy llamativos y accesibles, están ofreciendo información no contrastada de forma ininterrumpida (Sarramona, 1986; Caro-Samada, 2015). Este flujo continuo y complejo, favorece la aparición y el uso de esquemas mentales más o menos automatizados para procesar la información recibida. Incluso aunque las conclusiones que se deriven de su interpretación no se ajusten con la realidad (Tetlock & Gardiner, 2017). Por ello, resulta determinante ahondar en el conocimiento del modo en que las personas interpretan lo que reciben de los medios de información (Dias, 2014; Yarritu et al., 2015).

Los sesgos cognitivos han contribuido al desarrollo evolutivo de las personas, premiando la eficacia frente al conocimiento de la verdad. Realizar estimaciones, incluso aunque en ocasiones no sean correctas, no siempre implica una mejora evolutiva y sí un coste cognitivo muy elevado (Tversky & Kahneman, 1974; Matute, Yarritu, & Vadillo, 2011; Blanco & Matute, 2018). El coste de asumir algunas respuestas equivocadas a situaciones que no revierten peligro, sería un mal mucho menor comparado con la no respuesta a situaciones peligrosas no detectadas (Matute et al., 2011). Este proceso, además de por cuestiones de economía cognitiva, vendría reforzado por una pertenencia social en donde se comparte una interpretación de la realidad a través de fuentes y sesgos similares.

En el caso de este trabajo, las respuestas han sido recogidas con una limitación de tiempo que impedía que las personas participantes se pudieran documentar de fuentes externas. Había que dar la mejor respuesta posible a través de las creencias e informaciones derivadas de la visión del mundo que cada participante tenía, y que como se ha podido comprobar, está distorsionada. Pretender que el colectivo docente minimice las visiones distorsionadas que sobre el mundo pudiera tener, sería un escenario deseable. No obstante, hay que tener presente la influencia que tienen los rápidos cambios que se dan en esta sociedad hiperconectada, afectando al volumen y a la calidad de las informaciones a las que las personas se ven expuestas, y con ello, moldeando de forma permanente los límites de la ignorancia (Weinberger, 2011). En la medida en que el conocimiento crece, lo desconocido aumenta (Dunning, 2011; Croissant, 2014; Frazier, 2015).

Convivir con la ignorancia es algo que lejos de justificar el desconocimiento, debería ser visto como un motor del conocimiento. Desde esta perspectiva obtener consciencia sobre el desconocimiento, abre la puerta al aprendizaje (Tetlock & Gardiner, 2017). Comprender los motivos

por los que las personas, después de largos periodos formativos, siguen teniendo visiones distorsionadas de las realidades cotidianas, es un buen comienzo para entender cómo se genera y adquiere el conocimiento. Trabajos previos han mostrado que los sesgos cognitivos pueden reducirse a través de intervenciones educativas que enseñan a escolares técnicas para obtener una visión más realista de lo que les muestran las informaciones recibidas desde los diferentes medios (Barberia, Blanco, Cubillas, & Matute, 2013; Barberia, Tubau, Matute, & Rodríguez-Ferreiro, 2018). Esta idea coincide con los trabajos de Shirky (2010, 2011) que pone el acento en la dificultad de realizar unos filtrados de la información que sean realmente efectivos. En este sentido, Rosling et al. (2018) proponen que se enseñen en las escuelas unas reglas generales para que la mayoría del alumnado logre, a través de la información a la que estará expuesto, una visión más ajustada a la realidad. Estas iniciativas favorecerían el desarrollo de un pensamiento crítico que permita a las generaciones más jóvenes, lo que Delors (1997) definió como “aprender a conocer”, uno de los cuatro pilares básicos de su ampliamente aceptada y extendida propuesta educativa.

Si la imagen del mundo que tienen los docentes, aun no siendo acertada, se ajusta a la que tiene su entorno, no se percibe la necesidad de que adquieran formación relativa a la incidencia que los sesgos cognitivos tienen a la hora de interpretar la realidad. Sin embargo, los resultados obtenidos en el presente trabajo reflejan la necesidad de incorporar en la formación de los futuros docentes actuaciones que les permitan ser conscientes de sus limitaciones a la hora de interpretar temas complejos. Desde esta nueva perspectiva, el alumnado estaría más receptivo para entender cómo son los mecanismos que le han llevado a la asimilación, por hiper exposición a los medios de comunicación actuales, de estas creencias infundadas y ampliamente compartidas socialmente.

Referencias

- Albarran, A. B. (2016). *The Media Economy* (2.^a ed.). <https://doi.org/10.4324/9781315715094>
- Amoedo, A., Vara-Miguel, A., & Negrodo, S. (2018). *Digital News Report 2018* (p. 81). Recuperado de Universidad de Navarra website: <https://bit.ly/2H5h5r8>
- Anson, I. G. (2018). Partisanship, Political Knowledge, and the Dunning-Kruger Effect: Partisanship, Political Knowledge, and the Dunning-Kruger Effect. *Political Psychology*, 39(5), 1173-1192. <https://doi.org/10.1111/pops.12490>
- Atir, S., Rosenzweig, E., & Dunning, D. (2015). When Knowledge Knows No Bounds: Self-Perceived Expertise Predicts Claims of Impossible Knowledge. *Psychological Science*, 26(8), 1295-1303.

<https://doi.org/10.1177/0956797615588195>

- Baeza-Yates, R. (2018). Bias on the web. *Communications of the ACM*, 61(6), 54-61. <https://doi.org/10.1145/3209581>
- Barberia, I., Blanco, F., Cubillas, C. P., & Matute, H. (2013). Implementation and Assessment of an Intervention to Debias Adolescents against Causal Illusions. *PLoS ONE*, 8(8), e71303. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071303>
- Barberia, I., Tubau, E., Matute, H., & Rodríguez-Ferreiro, J. (2018). A short educational intervention diminishes causal illusions and specific paranormal beliefs in undergraduates. *PLOS ONE*, 13(1), e0191907. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191907>
- Blanco, F., & Matute, H. (2018). The illusion of causality: A cognitive bias underlying pseudoscience. En *Pseudoscience: The conspiracy against science*. (pp. 45-75). Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Caro-Samada, M. del C. (2015). Información y verdad en el uso de las redes sociales por parte de adolescentes. *Teoría de la educación*, 27(1), 187-199. <https://dx.doi.org/10.14201/teri.13081>
- Carr, N. G. (2010). *The shallows: how the internet is changing the way we think, read and remember*. London: Atlantic.
- Casselmann, A. (2011). The Google Effect. *Scientific American Mind*, 22(6), 7-7. <https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind0112-7b>
- Chambers, C. (2017). *The seven deadly sins of psychology: a manifesto for reforming the culture of scientific practice*. Princeton: Princeton University Press.
- Croissant, J. L. (2014). Agnotology: Ignorance and Absence or Towards a Sociology of Things That Aren't There. *Social Epistemology*, 28(1), 4-25. <https://doi.org/10.1080/02691728.2013.862880>
- Danovitch, J. H. (2019). Growing up with Google: How children's understanding and use of internet-based devices relates to cognitive development. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 81-90. <https://doi.org/10.1002/hbe2.142>
- Davenport, T. H., & Beck, J. C. (2001). *The attention economy: understanding the new currency of business*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco.
- Dias, P. (2014). From 'infoxication' to 'infosaturation': a theoretical overview of the cognitive and social effects of digital immersion. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 24(1), 1-11.
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger Effect. En *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 44, pp. 247-296). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>

- Fisher, E. (2015). 'You Media': audiencing as marketing in social media. *Media, Culture & Society*, 37(1), 50-67. <https://doi.org/10.1177/0163443714549088>
- Frazier, T. Z. (2015). Agnotology and information: Agnotology and Information. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1-3. <https://doi.org/10.1002/pra2.2015.1450520100123>
- Garrett, H. J., & Segall, A. (2013). (Re)Considerations of Ignorance and Resistance in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 294-304. <https://doi.org/10.1177/0022487113487752>
- Gilovich, T. D., & Griffin, D. W. (2010). Judgment and Decision Making. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 542-588). <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy001015>
- Goldhaber, M. (2006). The value of openness in an attention economy. *First Monday*, 11(6). <https://doi.org/10.5210/fm.v11i6.1334>
- Greer, J. D. (2003). Evaluating the Credibility of Online Information: A Test of Source and Advertising Influence. *Mass Communication and Society*, 6(1), 11-28. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0601_3
- High, C., Kelly, A. H., & Mair, J. (Eds.). (2012). *The Anthropology of Ignorance*. <https://doi.org/10.1057/9781137033123>
- Kahneman, D. (2012). *Thinking, fast and slow*. London: Penguin Books.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (2013). Choices, Values, and Frames. En L. C. MacLean & W. T. Ziemba, *World Scientific Handbook in Financial Economics Series* (Vol. 4, pp. 269-278). https://doi.org/10.1142/9789814417358_0016
- Kaufman, A. B., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2018). *Pseudoscience* (Vol. 1). <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262037426.001.0001>
- Lazer, D. M. J., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., ... Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news. *Science*, 359(6380), 1094-1096. <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>
- Magolda, M. B. B. (2006). Intellectual Development in the College Years. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38(3), 50-54. <https://doi.org/10.3200/CHNG.38.3.50-54>
- Matute, H., Yarritu, I., & Vadillo, M. A. (2011). Illusions of causality at the heart of pseudoscience: Illusions of causality in pseudoscience. *British Journal of Psychology*, 102(3), 392-405. <https://doi.org/10.1348/000712610X532210>
- Mayos Solsona, G., Brey, A., & Innerarity, D. (2011). *La sociedad de la ignorancia* (1. ed). Barcelona: Ediciones Península.

- Mikalef, P., Pappas, I. O., Krogstie, J., & Giannakos, M. (2018). Big data analytics capabilities: a systematic literature review and research agenda. *Information Systems and e-Business Management*, 16(3), 547-578. <https://doi.org/10.1007/s10257-017-0362-y>
- O'Neil, C. (2017). *Armas de destrucción matemática: Cómo el bigdata aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Ouellette-Schramm, J. (2015). Epistemological development and critical thinking in post secondary. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 114-134.
- Perry, J. W. G. (1998). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New Jersey: Wiley.
- Popovič, A., Hackney, R., Tassabehji, R., & Castelli, M. (2018). The impact of big data analytics on firms' high value business performance. *Information Systems Frontiers*, 20(2), 209-222. <https://doi.org/10.1007/s10796-016-9720-4>
- Ramos Chávez, A. (2018). Información líquida en la era de la posverdad. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 275-282. <https://doi.org/10.5209/RGID.60809>
- Richardson, J. T. E. (2013). Epistemological development in higher education. *Educational Research Review*, 9, 191-206. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.10.001>
- Rosling, H., Rosling, O., & Rönnlund, A. R. (2018). *Factfulness: ten reasons we're wrong about the world and why things are better than you think*. London: Sceptre.
- Sarramona, J. (1986). Influencia de los «mass media» sobre la escuela. *Teoría de la educación*, 1, 29-44. <https://dx.doi.org/10.14201/teri.2810>
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.406>
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 551-562. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01311.x>
- Schwarzkopf, S. (2019). Sacred Excess: Organizational Ignorance in an Age of Toxic Data. *Organization Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/0170840618815527>
- Shirky, C. (2010). *Cognitive Surplus: How Technology Makes Consumers into Collaborators*. New York: Penguin Publishing Group.
- Shirky, C. (2011). The Political Power of Social Media: Technology, the

- Public Sphere, and Political Change. *Foreign Affairs*, 90(1), 28-41. <https://www.jstor.org/stable/25800379>
- Slovic, P., Peters, E., Finucane, M. L., & MacGregor, D. G. (2005). Affect, risk, and decision making. *Health Psychology*, 24, S35-S40. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.24.4.S35>
- Stephens-Davidowitz, S. (2019). *Todo el mundo miente: Lo que internet y el Big Data puede decirnos sobre nosotros mismos*. Madrid: CAPITAN SWING.
- Tetlock, P. E., & Gardiner, D. (2017). *Superpronosticadores: El arte y la ciencia de la predicción*. Madrid: Katz editores.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131. <https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124>
- Viskontas, I. (2018). The Challenges of Changing Minds: How Confirmation Bias and Pattern Recognition Affect Our Search for Meaning. En A. B. Kaufman & J. C. Kaufmann, *Pseudoscience: The Conspiracy Against Science*. Massachusetts: The MIT Press.
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
- We are social. (2019). *We are social, 2019 (España)*. Recuperado de We are social website: <https://bit.ly/2MNyJyO>
- Weinberger, D. (2011). *Too big to know: rethinking knowledge now that the facts aren't the facts, experts are everywhere, and the smartest person in the room is the room*. New York: Basic Books.
- Yarritu, I., Matute, H., & Luque, D. (2015). The dark side of cognitive illusions: When an illusory belief interferes with the acquisition of evidence-based knowledge. *British Journal of Psychology*, 106(4), 597-608. <https://doi.org/10.1111/bjop.12119>

Entre la escuela y la universidad: la indagación narrativa como pasaje formativo

M^a Dolores MOLINA GALVAÑ
Emma QUILES-FERNÁNDEZ
Andrea GARZÓN-POYATOS

Datos de contacto:

M^a Dolores Molina Galvañ
Dpt. de Didàctica i Organització
Escolar. Facultat de Magisteri.
Universitat de València.
Av. Tarongers, 4
46022-València
E-mail: m.dolores.molina@uv.es

Emma Quiles-Fernández
Dpt. Didàctica i Organització
Educativa. Facultat de
Pedagogia. Universitat de
Barcelona.
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035-Barcelona
E-mail: Emma.quiles@ub.edu

Andrea Garzón Poyatos
Graduada como Maestra de
Educación Infantil. Máster de
Psicopedagogía. Universitat de
València
E-mail: angarpo2@alumni.uv.es

RESUMEN

El presente artículo muestra el modo en que la indagación narrativa se convierte en un pasaje formativo entre aquello que experimentamos al investigar junto a maestras en la escuela y aquello que se va movilizando como un saber narrativo, práctico, y de la experiencia, en nuestras clases en la universidad. Esos pasajes nos preparan para una relación con la realidad educativa. Una realidad que requiere de una relación pensante con el acontecer de las cosas, con aquello que nuestras estudiantes han vivido y con aquello que vamos viviendo junto a ellas en la Formación Inicial del Profesorado. Los pasajes son, entonces, un modo de transitar la pregunta pedagógica por los hechos educativos. Un modo de suspensión, de inactivación de aquello que ya sabemos o creemos saber o buscamos conseguir de otros, para volver a abrir de nuevo, y como nueva, la atención sobre esos hechos educativos. Nuestras estancias en la escuela nos permiten profundizar en cómo invitamos a nuestras estudiantes a pensar acerca de la escuela y de la vida en ella. En este texto desplegamos tres modos de transitar dichos pasajes: a) acercándonos a la experiencia a partir de contarnos historias; b) aproximándonos al saber docente indagando relatos de experiencia; y c) acercándonos al saber de la experiencia que nace del propio estudio. Modos que responden a cómo nos abrimos a la experiencia de la relación y la atención que prestamos a la infancia. Esto es, a la experiencia de crecer y de saber en la Formación Inicial del Profesorado.

PALABRAS CLAVE: Indagación narrativa; Formación Inicial; Acompañamiento; Saber de la experiencia; Relación Educativa.

From the School to the University: A Narrative Pedagogy for Teacher Education

ABSTRACT

This paper shows the way in which narrative inquiry has become an educational passage between our research experiences alongside Kindergarten and Elementary teachers and our awareness in relation to the narrative, practical, and experiential knowledge cultivated in the university courses and Teacher Education programs we are involved. These passages have supported our ways of building a relationship with the school reality. A reality that requires a careful and sensitive gesture. A symbolic gesture with the stories that our students have lived and with the narratives that we all are co-composing in classroom. The passages create a movement that has allowed us to walk and to reflect on pedagogical questions. A movement of pause and silence that has reopened, again, the significant wonder of who we are and who we are becoming in attending to the educational stories and facts co-composed inside the school and as part of our university classrooms. Our inquiry in two different schools allowed us to deepen understandings on how we invite our students to think with the schooling landscape. Therefore, the article shows three ways of walking through these passages: a) an approach to the experience from telling stories; b) an approach to the teaching knowledge by inquiring into our own experiences; and c) an approach to the practical knowledge that comes out from the study we develop alongside our students. These three ways respond to how we carefully attend to children's lives and their stories and processes in Teacher Education.

KEYWORDS: Narrative inquiry; Teacher Education; Being alongside; Experiential knowledge; Educational relationship.

Introducción¹

Cada curso académico, tras pasar un tiempo en las prácticas escolares, nuestras estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria vuelven a clase mencionando, con enfado a veces, que hay mucha distancia entre aquello que se enseña en la Facultad y aquello que necesitan saber-hacer para enseñar “algo” a las criaturas en la escuela. Y este “algo” para enseñar a las criaturas, incluye aspectos muy diversos. Desde cómo solicitar su atención hasta cómo contar un cuento. Desde cómo contenerlos y que se guarde silencio hasta cómo plantear una actividad significativa para las criaturas. Desde cómo explicar una regla gramatical a cómo proceder ante el llanto de los más pequeños o las

¹ Este artículo es fruto del proyecto de investigación “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas” (EDU2016-77576-P) (AEI/FEDER, UE).

riñas de los mayores. Desde cómo preparar una salida hasta cómo realizar un trabajo en grupo. Y aunque nuestras estudiantes sitúan esta queja en una falta de conexión entre la teoría y la práctica, nos parece que está en juego otra cosa distinta. Más profunda, menos nombrada. Quizás por ello, más imperceptible. En su entrada a las aulas escolares, lo que descubren es cierta dificultad para *encajar* su plan de enseñanza y sus ideales educativos en aquellas situaciones educativas que encuentran. Experimentan la resistencia de la alteridad, el otro no está ahí para ellos y, además, no siempre acepta su presencia con facilidad. Se descubren en la incertidumbre de la relación educativa porque ésta no viene dada, ni siquiera está garantizada. Y han de soportar y hacer suyo el vacío que provoca la pregunta *qué hacer*. Pregunta que se torna incómoda porque les exige, ante una situación educativa concreta, exponerse, elegir y decidirse.

El desconcierto y la frustración provoca la queja y el reclamo difuso de que no son preparados para la realidad (Contreras, 2016). Que aquello que trabajan en la universidad poco o nada se corresponde con la realidad de la escuela. Tal vez. Sin embargo, atender y acoger esta reclamación de las y los estudiantes nos ha llevado a preguntarnos si los procesos formativos hacen suya, o no, la ambivalencia del carácter hermenéutico de la educación (Mêlich, 2008). Esto es, si los procesos formativos generan pasajes de experiencia. Pasajes en los que es reconocible el hiato, y en los que se torna vivible y pensable la tensión, entre la subjetividad y la realidad, entre la vida y el mundo. Pasajes que nos preparan para *la relación con la realidad*.

Este es un giro importante para nosotras. Pensar la realidad educativa nos supone siempre interrogar nuestras ideas y previsiones sobre ella. Quizás, a diferencia de las y los estudiantes, no sentimos que la realidad pueda fijarse y por tanto, preverse y prescribirse. Acercarnos a la realidad educativa nos lleva cada vez a la noción de acontecimiento, de experiencia, de encuentro. Esto es, a aquello que no es previsible ni predecible ni controlable ni manejable a nuestro antojo. Por ello buscamos, al interrogar y recrear las prácticas formativas que ofrecemos, salirnos de los preceptos de un discurso pedagógico que se mueve en el horizonte de la acumulación como respuesta posible a ese desencaje entre teoría y práctica. Entre lo que las y los estudiantes dicen que se enseña en la universidad y lo que se necesita para enseñar en la escuela. Acumulación de conocimientos y/o técnicas didácticas. De explicaciones y ejemplificaciones. De enunciaciones de problemas y soluciones. Lo que buscamos más bien, es abrir pasajes de experiencia. Pasajes o caminos que demandan y requieren una relación pensante con el acontecer de las cosas, con aquello que han vivido o van viviendo (Mortari, 2002). Que les enfrentan al saber. No a si saben mucho o poco, sino *a saber lo que saben* poniéndolo en relación con la experiencia y la imaginación, intentando vislumbrar lo que necesitan hacer (o hacer crecer en sí) para responder, adecuadamente, a cada situación educativa.

Como profesoras, nos parece interesante poner el foco de atención en ese “desencaje” y en esa “incomodidad” que experimentan nuestros estudiantes en el encuentro con la realidad escolar. Nos permite, al indagar nuestras prácticas pedagógicas, atender la fragilidad y los vacíos de los procesos formativos. Y nos

permite buscar formas pedagógicas de movernos en ellos sin anular o falsear la distancia entre la escuela y la universidad (Murray y Olson, 2007; Larrosa, 2018). Traer la indagación narrativa a los procesos formativos nos permite eso, custodiar la distancia sin provocar distanciamiento. Porque la indagación narrativa es un modo de comprender, pensar y atender aquello que nos pasa. Pero no de cualquier modo. Pensar y pensarnos en relación a la experiencia de la escuela y a nuestro modo de estar en ella tiene que ver con reconocer la temporalidad continua de la experiencia, así como la recursividad entre el vivir, contar, recontar y revivir (Clandinin y Huber, 2010).

El sentido formativo de la narrativa en el estudio de la docencia

Ante la pregunta insistente de nuestras estudiantes: “¿cómo llevar a cabo la enseñanza?”, la narrativa trae una materialidad escolar que nos ayuda a salir del dominio de la intención practico-normativa (copiar formas de hacer) y del dominio de la intención cognitivo-reflexiva (informar del saber hacer docente). Lo que la narrativa hace, es situarnos ante una materialidad sensible, real, viva y vivida. Y nos interpela por nuestra propia sensibilidad pedagógica para entrar en relación con ella. Esto es, para dejarnos decir y tocar por ella (Contreras y Quiles-Fernández, 2017).

Una narración es siempre una historia. Y una historia es la composición de una forma de vida que tiene en cuenta la dimensión temporal, la social y la de lugar (Clandinin, 2015). Si pensamos la educación como vida que se vive, podemos componer narrativamente esa vida. Esto es, contar su historia, contar sus historias, sin reducir el proceso de enseñanza y aprendizaje a una cuestión de planificación de la enseñanza o de contenidos preestablecidos. Contamos lo que vivimos, lo que nos pasa, pero no sólo contamos historias, sino que vivimos historias y nos vivimos a través de las historias que nos contamos y que nos cuentan (Clandinin y Connelly, 2000). Las historias nos llevan al orden de lo sensible. Traspasan lo tangible, lo visible, lo que permanece y nos llevan hasta el latido de la vida educativa (Quiles-Fernández, 2016). Captando y tornando pensable, precisamente, lo que la experiencia educativa tiene de intangible, de contingente, sensible y perecedero (Contreras, 2015). Por ello, la intención de la narrativa no es interpretar ni representar la realidad sino ponernos en relación con ella de nuevo, y buscar nuevos sentidos y significados potenciales. No es, tampoco, la de producir conocimiento sino la de explorar en las historias sus componentes culturales, sociales, políticos, institucionales, personales, para en ese contar y recontar historias poder ir modificándolas, reafirmandolas o crear unas nuevas (Clandinin y Connelly, 2000).

La idea de pasaje formativo no supone un trayecto directo entre la escuela y la universidad (o viceversa), no es un intento de conexión entre lo que se dice en el aula universitaria y lo que se hace (o ha de hacerse) en el aula escolar. Se refiere, mejor, a un modo de transitar (abrir y habitar) la pregunta pedagógica por los hechos educativos. Un modo de suspensión, de inactivación de aquello que ya sabemos o creemos saber o buscamos conseguir de otros, para volver a

abrir de nuevo, y como nueva, la atención sobre esos hechos educativos. Para ponernos, otra vez, en relación con ellos suspendiendo el modo habitual en que los entendemos y/o los usamos. Un pasaje pues, que busca la transición y la transmutación. Esto es, hacer entrar algo de lo que sucede en el aula escolar al aula universitaria para convertirlo en materia de estudio. Para darnos algo a pensar. Y a leer. Y a escribir. Y a conversar (López y Molina, 2016). Y un pasaje también, que busca poner en relación lo que hacemos en el aula universitaria con aquello de lo que tratamos. Esto es, buscar una correspondencia que no una coincidencia, entre los procesos de enseñanza que vivimos en nuestras aulas y los procesos de enseñanza en la escuela (Contreras, 2016).

La narrativa es, como fenómeno y método (Connelly y Clandinin, 1995), una invitación a indagar en nuestras aulas preguntas esenciales: qué es enseñar, qué es aprender, qué es la escuela, qué es ser docente, cómo vivir y cuidar ese proceso de enseñar y aprender. Preguntas que tomamos como punto de partida para la indagación, para el estudio. Entendemos que preparar(se) para enseñar en la escuela es algo diferente a ofrecer o compilar respuestas prefabricadas al *qué hacer*. Que el sentido de la formación universitaria no es sólo enseñar una profesión sino ponerla a distancia para estudiarla (Larrosa, 2018). Vivimos el aula universitaria, entonces, como un lugar de estudio, donde el estudio de la docencia no se para en definiciones comunes sino que se encamina hacia un ir componiendo enunciaciones en común (Masschelein y Simons, 2018). Se trata de ir ampliando nuestra relación con el mundo de la enseñanza desde un ir indagando en las historias que tenemos y en esas otras historias que vamos componiendo de la realidad educativa. Mantenernos cercanos a la experiencia para no caer en abstracciones y generalizaciones incapaces de tocar la vida y al mismo tiempo, trascender la experiencia para poder decir algo de ella, aprender de ella y reconocer en el saber de la experiencia una nueva apertura hacia la experiencia de saber (Molina y Gómez, 2016).

La composición narrativa de una secuencia formativa.

Al componer una secuencia formativa procuramos hacer disponible para el estudio algún ámbito de la experiencia educativa. Y hacer disponibles, también, a las y los estudiantes para el estudio. Pensar narrativamente esta composición nos ha ayudado a mantenernos cerca de la experiencia, de la materialidad de la escuela, de esas historias que hemos ido viviendo y componiendo junto a las maestras en su quehacer cotidiano en el aula². Al recontarlas y revivirlas, junto a las y los estudiantes, hemos ido profundizándolas pedagógicamente y hemos ido, con ello, abriendo exploraciones inéditas muy vinculadas a las inquietudes

² Conviene recordar que con anterioridad al actual proyecto de investigación, realizamos otro: “El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos” (EDU2011-29732-C02-01) (MINECO). Fruto de esta investigación, en la que estuvimos acompañando durante todo un curso escolar a maestras y maestros en su quehacer cotidiano en el aula, compusimos relatos de experiencia que son, en nuestros programas, una parte primordial de la materialidad escolar con la que trabajamos.

y sensibilidades que se despiertan en nuestros estudiantes. Exploraciones que abren pasajes de experiencia y recorridos reflexivos singulares cada curso, pues son fruto del tanteo y del estudio al que nos lleva, precisamente, ese dejarnos tocar e interrogar por la realidad educativa. Abrir pasajes de experiencia a través de las historias nos permite recordar cómo las narrativas nos ayudan a crear relaciones con la alteridad, al tiempo que nos revelan conexiones entre historias individuales, sociales y políticas (Bury, 2001). Compartir historias es importante para que la experiencia no se pierda ni diluya. Aunque las historias en sí mismas pueden ser "únicas y locales", la narración de historias "es una actividad humana universal, que se encuentra en todas las culturas" (Kvernbekk y Frimannsson, 2013, p. 571).

Componer narrativamente una secuencia formativa supone tener presente y poner en juego las distintas dimensiones de la indagación narrativa. Esto es: a) acercarse a la experiencia educativa a partir de las historias que contamos y/o componemos; b) acercarse al saber docente indagando, en las historias, formas de vivir y pensar la práctica educativa, explorando el sentido educativo en el que las y los docentes se sostienen en sus prácticas; c) acercarse al saber de la experiencia, el saber que cada quien va componiendo en el propio proceso de estudio y en las conversaciones que mantenemos en clase (Contreras; Quiles-Fernández; Paredes, 2019). Y experimentar el pasaje formativo entre el saber de la experiencia y la experiencia de saber al componer narrativamente la propia secuencia formativa. Esto es, al recontar y revivir la secuencia poniéndola en relación con las tradiciones pedagógicas, con el pensamiento pedagógico que otras y otros han elaborado.

Curso tras curso, hemos venido descubriendo junto a nuestras estudiantes, que la vida y la apertura de una secuencia formativa no puede sostenerse únicamente en los textos y en las historias que ofrecemos. Sabemos que son importantes, pero no suficientes porque requieren de una mediación. Requieren de nuestra presencia y nuestro acompañamiento docente, esto es, de nuestra habilidad e imaginación para ayudar al otro a ir ejercitándose en la indagación narrativa. Para generar en sí, esa disciplina interna propia del estudio (Van Manen, 2004), que nos permite cultivar la atención (el asombro y la pregunta), la detención (suspender o inactivar aquello que creemos saber) y la imaginación (inventar y trascender).

Por ello, nuestras secuencias formativas se sostienen en distintos ejercicios narrativos que vamos proponiendo. Ejercicios de estudio y para el estudio cuya intención es precisamente la de ejercitarse (Larrosa, 2018) en la narrativa. Los ejercicios que proponemos no son, pues, tareas prácticas que computan para la calificación final. Los ejercicios son la forma en que hacemos lugar a la lectura y a la escritura. Una forma de cuidado, y cuidadosa, para que cada quien vaya encontrando su lugar, su voz. Un lugar desde el que poder escuchar y ser escuchada. Un lugar desde el que poder conversar y pensar con otras y otros, un lugar desde el que prestar atención a la realidad, prestar atención a nuestra relación con la realidad e imaginar otras relaciones, educativamente deseables, con ella. Sobre ello escribe Nùria Pérez de Lara:

Siempre he pensado –o así lo creo o así lo recuerdo– que la educación en la escuela (y la universidad) debería proponerse fundamentalmente hacer nacer el deseo y la necesidad de leer y escribir; leer el mundo, en los libros, en la vida de cada cual y escribir lo vivido en el mundo o lo vivido al leer el mundo escrito por otros y por otras que desearon o necesitaron relatárnoslo desde su propio sentir (Pérez de Lara, 2013, p.22).

Ocurre también, que a algunas y algunos estudiantes esta forma pedagógica les tensiona o incomoda. Se descubren en una lógica de estudio que subvierte formas de hacer y aprender que tienen más incorporadas, formas en las que se manejan con más soltura, que también les exigen trabajo de lectura y escritura pero no exposición de sí.

El desarrollo de una secuencia formativa: Acompañar a niñas y niños que aprenden

Cuando en el recorrido del programa de nuestras asignaturas nos paramos a explorar qué significa eso de pensar el aula como un escenario de vida y un escenario en el que cuidar la vida que en ella se genera, proponemos prestar atención a una posición pedagógica que a nosotras mismas, acompañando a docentes en sus aulas, se nos fue revelando como pregunta significativa. ¿Qué significa acompañar a niñas y niños que aprenden?

Nuestras estancias en la escuela nos ayudaron a percibir una gestualidad educativa cuya materialidad iba más allá de un modo de disponer el aula, o de gestionar el tiempo, o de desarrollar un plan de trabajo, o de cuidar la estética del aula, o de atender las demandas y la curiosidad de las criaturas. Todo ello tenía que ver con la gestualidad, y sin embargo sentíamos que no era suficiente para dar cuenta de ella (Skliar, 2011). Los gestos educativos no son recursos, o mejor, no sólo son “cosas que se saben hacer” (Cifali, 2005). Los gestos son actos que parten de alguien y señalan una disposición. Actos que cultivan y nutren una práctica de relación. Así, la gestualidad crea un espacio tácito. Un espacio de acogida, un espacio que nos reconforta o nos perturba, pero en el que nos sentimos acompañados porque nos hace presentes en la relación y nos pone en relación con el otro y lo otro (Quiles-Fernández, 2016; Molina, 2018).

¿Cómo hacer reconocible esa gestualidad para las y los estudiantes? ¿Cómo hacer perceptible aquello que sostiene un modo de vivir y nutrir la docencia, un modo de entender nuestra responsabilidad ante la infancia? ¿Cómo mostrar lo que se mueve por debajo de lo visible? Esto es, cómo traer a nuestras clases, para estudiar, el sentido que mueve una forma que da forma a la vida del aula.

Necesitábamos afinar la mirada y la escucha para ir tanteando enunciados más cercanos a aquello que se nos hacía presente en las aulas. Necesitábamos “juntar las formas con los fondos, lo real con lo poético” (Punta, 2013, p.13) y nombrar lo que allí se sucedía. Y aconteció. Nos dimos cuenta de la diferencia simbólica, y la distancia pedagógica, entre decir: “acompañar el aprendizaje de las niñas y los niños” o “acompañar a niñas y niños que aprenden”. Esto era.

No es que fuesen enunciados excluyentes, pues el sentido del verbo *acompañar* decía mucho de esa gestualidad educativa. Sin embargo, el sentido educativo del gesto se acrecentaba según dónde poníamos la mirada: en el aprendizaje o en las niñas y los niños. En la adquisición del contenido escolar o en el proceso de crecer y madurar. En la atención individual o la atención a la singularidad.

Es, jugando con esta tensión simbólica y real, que hemos planteado una secuencia formativa con nuestras y nuestros estudiantes. Una secuencia que recorre las distintas dimensiones de la indagación narrativa en los procesos de formación.

Acercarse a la experiencia a partir de contarnos historias

Niñas y niños en el parque

El ejercicio es una invitación a crear en sí y desde sí, el proceder inicial de la indagación narrativa: observar-documentar-narrar. Les proponemos practicar la observación en un lugar concreto: un parque. Y les orientamos en el proceder metodológico. *Observar*, durante dos horas, la vida que se sucede en ese parque. A las niñas y los niños, los adultos, los juegos, las relaciones, las situaciones que se generan, el propio espacio. *Documentar*, tomando notas, todo aquello que les llama la atención, que les sorprende o les toca de una manera especial, que les parece significativo. También todo aquello que van sintiendo, que les sucede estando allí. *Narrar*, componer una historia, construir un relato para contar(nos) algo de eso que ha sido vivido, que les ha pasado, que les ha interpelado.

Componer una historia les ayuda a pensar narrativamente los tiempos, las relaciones, los acontecimientos, las subjetividades. Componer un relato les exige volver sobre sus pasos, tomar conciencia del camino y dejarse tocar e interpelar por aquello que les ha conmovido de alguna manera. Les permite tramar la parte de la realidad con la que se han puesto en relación. En sus relatos aparecen modos de mirar a la infancia, a los adultos que los acompañan. Modos de percibir los juegos y los conflictos y las alianzas que emergen con ellos. Modos de atender a los gestos y las relaciones. Modos de vivir los tiempos y los espacios. Modos de entrar en relación con el entorno, con lo común.

En los distintos cursos académicos sentimos que nuestras estudiantes abrazan la tarea con entusiasmo y preocupación. Entusiasmo porque lo que colocamos en el centro del observar-documentar-narrar es la vida de las criaturas. Y preocupación porque empiezan a preguntarse cómo poder mirar a los niños y niñas sin invadir su espacio, sin señalar cualidades que ahoguen quienes son o en quienes se están convirtiendo. Sin embargo, al compartir estas historias en clase vamos volviendo sobre todo ello para conversarlo, pensarlo de nuevo y pensarnos a nosotros mismos ahí. Y van apareciendo cuestiones que nos piden profundización. El relato de José es un relato lleno de vida, de detalles, de matices. A ratos los niños y las niñas se le acercan y le preguntan. Y él les contesta. Y recoge en su historia la

conversación. Sin embargo, el relato de Julia se hace monótono. Se siente incómoda en esa situación. Su historia describe el escenario, sitúa a las niñas y los niños aquí y allá, haciendo esto o lo otro. También a las madres que les acompañan. La distancia que mantiene con la realidad que observa le hace imposible tramar la vida que allí acontece. Y su relato se atasca, da paso a otra cosa, se convierte en otra cosa. Más que ponerse en relación con la situación, busca en ella algo que enganche con sus creencias, algo de lo que pueda emitir un juicio. Y lo encuentra: “las madres se pasan todo el tiempo pendientes del móvil”. Su relato abandona la situación y su presencia allí, para situarlo en el plano de lo discursivo. Es así, que se convierte en otra cosa.

A Celia, verse en ese ejercicio le da cierta vergüenza y le pide a su madre si puede acompañarla esas dos horas en el parque. En su relato, los juegos de las y los niños se mezclan con frecuencia con sus propios juegos de la infancia. El griterío, las risas, los enfados y las reconciliaciones rápidas la llevan, poco a poco, a su niñez. A sus intereses y vivencias de niña. A las tardes que pasaba en el parque tras salir de la escuela. Y el olor de la tierra y de los árboles. Porque el parque de su pueblo es así, con arena y árboles y columpios. Y cuenta cómo volviendo a su infancia siente que su mirada, hacia las criaturas en el parque, se torna más afectuosa y menos rígida. Más sensible. Se fija en ese tiempo de más que pide un niño a su madre, las medias zurcidas de una niña que juega a las canicas, el bocadillo sobre la arena al atarse el zapato. Siente una despreocupación y una libertad que le gusta, que puede reconocer en su infancia. Su madre, dice, media en el recuerdo de esa sensación.

El ejercicio abre un tiempo de detención. Un tiempo que convoca a estar en sí prestando atención a una realidad conocida y desconocida a la vez. Y a sostenerse en ese hiato. En ese camino entre lo que se cree saber y lo que está por saber. El ejercicio busca convocar la extrañeza y el asombro en un intento de ir preparándose para lo inesperado y lo imprevisible. También, para desempañar la mirada, para mirar como si fuese la primera vez. Y sentir la dificultad de abrir esos vacíos, y sentir la necesidad de abrirlos para no dar nada por supuesto.

Acercarse al saber docente indagando relatos de experiencia

Identificar rasgos del proceso de acompañar

En este ejercicio les proponemos trabajar tres relatos de experiencia³: Tejiendo encuentros (Blanco, 2017), De cuerpo-palabras (Quiles-Fernández, 2017) y, La clase que queremos (Arbiol, 2017). Les sugerimos que lean los relatos conversando con ellos. Lo importante es que se dejen decir por los relatos y conversar es un modo de mantener vivo lo que los relatos nos

³ Todos los relatos de experiencia están publicados en Contreras, J. (coord.) (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid. Morata.

dicen. Les sugerimos que lean con calma, con placer, que traten de dejarse vibrar en las historias. De entrar y verse en ellas. Les invitamos a que escriban sobre ello y a que, en sus textos, traigan algunos de los rasgos que reconocen en cada relato sobre el modo de proceder de las maestras y el maestro que los protagonizan. Esto es, que presten atención a cómo se acercan a las criaturas, y las miran, y las escuchan. Cómo las sienten. Qué cuidado ponen en la relación. Qué les preocupa y les ocupa. Cómo sienten las necesidades de las criaturas y cómo se colocan ante ellas. Qué caminos abren para la relación. A nuestras estudiantes, sin embargo, les suelen atrapar más las situaciones de las niñas y los niños. Se identifican con más facilidad con ellos, quizás porque les resuenan más sus vidas que las vidas de las maestras. Esto es algo que se percibe con mucha claridad en sus escritos y que aparece insistentemente cuando vamos conversando en la clase su lectura, primero en pequeños grupos y luego en gran grupo. Casi todos los grupos recogen el agradecimiento que Guillem hace a su maestra “muchas gracias por comprender lo que sentimos”. Y lo hacen poniendo el énfasis en el agradecimiento del niño, en ese sentirse comprendido, en ese saberse en la mirada de la maestra. Recogen, también, esa otra imagen del maestro que da consuelo al niño que encuentra llorando en el baño. La mano en la espalda, el silencio, la mirada perdida en la ventana. Y en el recontarse esta historia vuelve a verse que la atención está puesta en el alivio del niño antes que en el gesto del maestro. Se fijan también mucho en la tensión que aparece entre Jaime y Yasmina. La disposición de la niña para ayudar y el rechazo del niño a recibir su ayuda. En la frustración de ambos. En la impaciencia que les recorre por dentro. Recogen esta tensión y como en las imágenes anteriores les pasa más desapercibida la presencia y la mediación que hace la maestra.

Parece, al leer y escuchar lo que los relatos les han dado a pensar, que se han perdido en la tarea que les proponíamos. Que no han entendido y, a ratos, nos asalta la tentación de conducir la conversación hacia otro lugar, hacia nuestra intención. Y alguna vez nos ha pasado. Sin embargo, el hecho de que esta situación se repita, nos ha exigido estar más atentas a ella para entrever algo de lo que se mueve ahí. Nos damos cuenta que nuestras estudiantes cursan nuestras asignaturas en el primer curso del Grado. Su experiencia escolar está más cerca, en los relatos, de las niñas y los niños que de las maestras. Y se reconocen más en las inquietudes, en las necesidades, los miedos, las ilusiones, las formas de vivir y transitar la escuela como niñas y niños que como maestras. En realidad, su inquietud pedagógica como estudiantes de magisterio, apenas está despertando y les cuesta darle forma. Así que partimos de ahí, de donde están, de lo que les pasa y les resuena de verdad en los relatos, de lo que pueden sostener sin impostura. Y desde ahí vamos pensando cómo tirar del hilo, cómo podemos ir pasando de *lo que les dice* el relato a su profundización pedagógica. Esto es, cómo nos hacemos sensible a la necesidad de las criaturas de sentirse acompañadas y cómo prestamos atención al modo de proceder, de las y los

docentes, en ese acompañamiento. Dónde se está poniendo la atención, si hay coincidencia con lo que las criaturas necesitan. Aún más, qué es lo que necesitan, por qué eso, qué está tocando de la vida de una criatura en la escuela. Qué continuidades o discontinuidades ven en lo que los relatos nos cuentan y entre ellos y su propia experiencia escolar. Y así nos vamos descubriendo en una conversación en la que está en juego cómo miramos a la infancia. Y cómo en esa mirada y esa escucha hacia ella vamos hallando formas posibles de proceder educativamente. Y nosotras vamos aprendiendo de nuevo, junto a nuestras estudiantes, que acompañar, crecer, enseñar, aprender parece que requiere más de atención que de intención. De una atención cuidadosa, amorosa, paciente.

Acercarse al saber de la experiencia que nace del propio estudio

La clase como escenario en el que acompañar a niñas y niños que aprenden

Lo que este ejercicio propone es un trabajo de síntesis. De recogimiento. De creación. De reflexión. Les invitamos a recuperar el camino andado y, en ese ir volviendo sobre los pasos dados, ir poniendo palabra, ir significando esta idea de acompañar a niñas y niños que aprenden. Esta vez, el escenario es la clase. La tarea es pensar el aula. Pensar el espacio del aula, sí, pero pensarlo en un sentido amplio. Pensarlo como un lugar en el que el grupo-clase convive. Como un lugar que está en relación con otros lugares, con otras clases y otros grupos y otras experiencias. Pensarlo como un lugar para cada niña, para cada niño. Un lugar que le haga lugar, que cuente con ella o él. Con lo que trae y pone en juego. Con lo que precisa y busca. Pensar la clase como un lugar para vivir juntos, para vivir con. Un lugar que tiene cuidado de la vida y de la relación. Que nos recoge y nos refugia pero también nos abre el mundo, nos invita a prestar atención al mundo.

Para ello, les pedimos que hagan en pequeño grupo un mapa mental. No un mapa conceptual, insistimos, sino un mapa mental. No tratamos de identificar y establecer relaciones jerárquicas entre conceptos sino, más bien, de buscar y establecer relaciones más complejas y más variadas. Y les sugerimos que en ese desandar y volver a andar el camino vayan haciéndose eco de las ideas que les han ido surgiendo, que conecten con las sensaciones y las emociones que les ha provocado. Con los interrogantes que les ha abierto. La incertidumbre y las dudas que han sentido. Los deseos que les ha despertado. Que recuperen los gestos de las y los docentes que han reconocido en las historias que hemos trabajado, o los de su propia historia escolar. Y que lo vayan poniendo todo en relación. Conectando unas cosas con otras para ir generando una trama, una composición visual de esa aula que se prepara para acoger y acompañar a criaturas que aprenden. Pueden pensar la composición de diferentes maneras y de maneras muy dispares. Como un mapa geográfico, por ejemplo. O como un libro o una estación de tren. En cualquier de las formas que se les ocurra, es importante recordar que han de elaborar el máximo de conexiones y relaciones

entre los elementos. Por ello, en un mapa mental caben palabras e imágenes, colores y texturas, signos y dibujos. Cabe todo aquello que muestre la riqueza de sus recorridos mentales y lo que quieren contar con ello.

Cómo representar la escucha o la confianza o la esperanza. Cómo mostrar el recorrido del tacto, la mirada que te toca, el cuidado de la palabra, el gesto del abrazo. Cómo representar la contención y el límite o el movimiento y la espera. Cómo traer la pregunta y la búsqueda y la intimidad y lo común. Cómo hacer sentir la música y la respiración y el silencio y la concentración. Cómo mostrar la belleza, el encuentro y el desencuentro, la pausa, la calma, la emoción y el aliento. Cómo explicar la idea de las fotos, de la celebración de los cumpleaños, de los libros para leer y conversar o del cuaderno de las noticias de primera.

La tarea les resulta atractiva pero el ejercicio lo sienten difícil. A ratos, les parece imposible. Sólo se desenredan dedicándole tiempo, poniendo esmero y llevando al centro de la mesa los recorridos de cada quien. Lo que cada quien ha ido viviendo y pensando y anotando. Primero, se ven tentados de diseñar el espacio del aula: distribución de los pupitres, rincones, decoración, armarios... Les cuesta menos imaginar el espacio del aula, la composición material de ese espacio, que atender la vida y la relación que quieren cultivar en el aula. Esto es, pensar qué significa acompañar a niñas y niños que aprenden. Insistimos en la importancia de elaborar esa idea de acompañar y que la vayan vinculando con la experiencia de ser, de hacer y de saber en el aula. Cuesta, pero cuando el nudo se deshace la trama crece y se enriquece con cierta facilidad y mucho sentido. El grupo que desarrolló el mapa mental desde una pizarra, añadió en los bordes laterales de la misma varias mariposas. Y desde ellas nos hablaron tanto del cuidado del espacio como de un espacio para el cuidado. Del orden y la belleza en el estar y en el ser y nos hablaban de conexiones entre el mundo interior y exterior de cada criatura y también, del aula. Al resto de la clase su exposición nos llevó a estirar más de los hilos: lo común, lo propio, lo íntimo.

Cierre: Preparar(se) para enseñar en la escuela

Pensamos que la cuestión educativa no es algo que sólo nos compromete con los planes de enseñanza o de actuación con el alumnado. Tiene mucho que ver, también, con cómo nos abrimos a la experiencia de la relación y la atención que prestamos a la infancia. Esto es, a la experiencia de crecer y de saber. Van Manen (1998) asegura, que la tarea educativa requiere de un estar preguntándose siempre si hemos hecho lo adecuado a cada situación. Que enseñar es dudar y que en ese dudar, nuestro horizonte de sentido es el bienestar del niño y su devenir. Su ser y su llegar a ser. Quizás, es este *dudar*, en lo que tiene de indeterminación, de búsqueda e interpelación lo que incomoda a nuestras estudiantes y, lo que se torna casi imposible de explorar y desarrollar, en unos planes de estudios cada vez más acelerados, más fragmentados y más volcados hacia los resultados de aprendizaje.

En nuestras propuestas de estudio, tratamos de hacer llegar a nuestras estudiantes que prepararse para enseñar es, sobre todo, prepararse para la

naturaleza incierta y delicada de la educación (Contreras, 2015). Es esta naturaleza delicada de la educación y del cuidado de la relación educativa, que hemos experimentado en nuestras estancias en la escuela, la que nos hace saber que la enseñanza no se resuelve en un empeño técnico. Que necesitamos otra mirada y otro lenguaje, más sensibles con la naturaleza educativa, para ir preparándonos a vivir y habitar la incertidumbre de la enseñanza. La narrativa tiene el potencial de liberar a la enseñanza de ese lenguaje técnico que la encorseta. Y la indagación narrativa tiene el potencial de ponernos en relación con la materialidad de la enseñanza para prestar atención a lo que en ella ocurre, pero sobre todo para ayudarnos a vernos en eso que ocurre. Para ponernos en relación con ello.

La narrativa es para nosotras, esa otra lengua y ese otro lenguaje de lo educativo que hace posible nombrar, traer a la presencia y la conversación la vida vivida y la vida que se vive en la escuela. Una lengua que nos habita y que hace habitable el *entre* nosotros. Una lengua sensible y encarnada. Una lengua capaz de comunicar el cuidado de la relación y la relación de cuidado en la enseñanza. Y de profundizarlo, sin situar el cuidado en los márgenes de la comprensión o en comprensiones simplistas que oscurecen la complejidad de la tarea educativa y las decisiones docentes (Goldstein, 1998).

Referencias

- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Bury, M. (2001). Illness narratives: Fact or fiction? *Sociology of Health*, 23(3), 263-285. doi: 10.1111/1467-9566.00252
- Clandinin, J. (2015). Stories to live by on the professional knowledge landscape. *Waikato Journal of Education*, Special 20th Anniversary Collection, 183-194. doi: 10.15663/wje.v5i0.403.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 436-441). New York, NY: Elsevier.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N. Connelly, M., Clandinin, J. y Green, M. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J y Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En Contreras, J. (coord.). *Enseñar tejiendo relaciones* (pp. 19-34). Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2015). Profundizar narrativamente la educación. En Souza, E. (org.) *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. (pp. 17-39). Salvador de Bahia. EDUFBA.
- Contreras, J. (2016a). ¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la

- escuela y en la formación del profesorado. En Contreras, J. (comp). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia.* (pp.151-186). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J., Quiles-Fernández, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes. Revista de educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75. doi: 10.24310/mgnmar.voio.6624
- Goldstein, L. (1998). Taking Caring Seriously: the Ethic of Care in Classroom Life. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 13-17
- Kvernbekk, T., & Frimannsson, G. H. (2013). Narrative: A brief introduction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 571-573. doi: 10.1080/00313831.2013.798836
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- López, A. y Molina, M.D. (2016). Relatos con los que pensar. *Cuadernos de Pedagogía*, 470, 52-67.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2018). La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? En Larrosa, J. (editor). *Elogio de la escuela* (pp.19-39) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mèlich, J.C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Revista Teoría Educativa*, 20, 101-124.
- Molina, M.D. (2018). Enseñar y aprender, la poética de la presencia en un aula de primaria. Un estudio narrativo. *Revista Educação-UFSM*, 43 (2), 11-26. doi: 10.5902/1984644432011
- Molina, M.D. y Gómez, D. (2016). Señales de vida en la Universidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 470, 68-70.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En Diotima. *El perfume de la maestra*. (pp.147-159). Barcelona: Icaria-Andrazyt.
- Murray Orr, A. y Olson, M. (2007). Transforming narrative encounters. *Canadian Journal of Education*, 30, 3, 819-838.
- Pérez de Lara, N. (2013). *Entre el amor a la docencia y el deseo de saber*. Bogotá: Babel Libros.
- Punta, T. (2013). *Señales de Vida. Bitácora de una escuela*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Tesis Doctoral presentada en la Universitat de Barcelona (inédita).
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Revista Plumilla Educativa*, 8, 1-19.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Lo personal en lo educativo

Vania BORBAR VALENZUELA
Asunción LÓPEZ CARRETERO

Datos de contacto:

Vania Borbar Valenzuela
Universidad de Barcelona
vaniaborbar@gmail.com

Asunción López Carretero
Universidad de Barcelona
asuncionlopezcarretero@gmail.com

RESUMEN

El texto que presentamos nace de la inquietud por las posibles relaciones entre lo subjetivo y lo social. Más concretamente, a las que se trenzan en los contextos educativos. Proponemos, a partir de nuestra experiencia en las escuelas, re-pensar de otro modo lo personal en lo educativo y ofrecer un posible camino en la formación de educadores/as. La escuela, los centros educativos pueden ser lugares en los que se aprende a ser y a convivir, un tiempo suspendido de la aceleración cotidiana, un mundo en el que se genere confianza y apertura para entrar en relación con la cultura como elemento constitutivo y en el que cada uno/a se la apropie para que esta relación sea fértil. Intentamos provocar un movimiento dentro/fuera, buscando situaciones que posibiliten a los estudiantes descubrirse a sí mismos/as y en su relación con el saber, que nace del encuentro con su propia experiencia y con los sentidos educativos que abre. La indagación narrativa nos va a permitir hacer de esos pasajes vitales, pasajes de experiencia y finalmente pasajes formativos que nos lleven a elaborar sentidos personales del oficio de educar. Indagación que no se refiere a contar, sino a profundizar en los sentidos que se abren, haciendo crecer la realidad interior y exterior. Un movimiento que invita a replantearse, pero ya no desde algo que acaba, sino desde una nueva forma de ser y estar con sí mismo/a y con lo educativo, un ejercicio de reflexividad constante que nace sin un espíritu mortal.

PALABRAS CLAVE: Subjetividad; Experiencia; Relación educativa; Formación de educadores/as; Indagación narrativa.

The personal into the educative

ABSTRACT

This text that we are introducing to you, is born from the concern of the possible relationships between the subjective and the social. Concretely, of those who are braid in educational contexts. From our experience at schools, we propose another way to re-think the personal into the educative and offer a possible path in the Training of Educators. The school, the educational centers could be places where to learn and live together, a suspended-time from the daily rush, a world which generates trust and openness in order to enter in the relationship with the culture as a constitutive element and which everyone can appropriate it in order to become a fertile relationship. We try to provoke an inside-outside movement, looking for situations that allow the students to find themselves and their personal relationship with knowledge, a movement which is born from the meeting with their own experience and with the educational meanings that it opens. The narrative inquiry allows us to make those vital passages into experience passages and, finally, educational passages that lead us to elaborate personal meanings of the craft of educating. Inquiry that is not about telling, but deepen the meanings that open, making inside and outside reality grow. A movement which invites to re-think-self, not from something that ends but starts about to be with yourself and with the educative, a exercise of constant reflexivity which is born without a mortal spirit.

KEYWORDS: Subjectivity; Experience; Educational relationship; Training of educators; Narrative inquiry.

¿Qué es lo personal en educación?

En el umbral: “Quien no conoce nada, no ama nada. La afirmación de la vida, felicidad y libertad propia está arraigada en la propia capacidad de amar. Esto es, en el cuidado, el respeto, la responsabilidad y el conocimiento.” (Winnicott, 1986, p. 30)

Cada curso, cuando los estudiantes llegan al ciclo universitario, les pedimos que recuerden experiencias que les han dejado huella en un sentido abierto y amplio. Muchos de ellos y ellas se refieren a desencuentros que tuvieron entre su vida personal y las exigencias escolares y /o sociales en un sentido más amplio. Concretamente, que no sintieron ni vivieron ningún espacio en el que tuvieran la posibilidad de comentar cuestiones para ellos y ellas trascendentales como, por ejemplo, la muerte de un familiar tan cercano como la madre o haber sufrido experiencias de “rechazo” u otras experiencias dolorosas. No encontrar las palabras para expresar cuestiones vitales hace daño y no encontrar la escucha para pronunciarlas hace que este abismo se vaya haciendo intransitable.

Esto nos lleva a una serie de reflexiones que podemos englobar en esta pregunta: ¿Qué vida se vive hoy? En los tiempos que corren –tiempos muy acelerados– parece que estamos desposeídos de subjetividad. La conciencia de la vida que vivimos es un sentimiento que hoy pocas personas tienen, no por una carencia propia sino por las condiciones de nuestros contextos cotidianos. *La experiencia de sí* –es decir, ese sentimiento de que algo de ti y del mundo se entrelaza, de forma que sientes que formas parte de algo más amplio, pero que a la vez, tú estás aportando algo propio– da sentido a una vida creativa. Sin embargo, la vida de hoy tiende a la repetición y genera numerosas crisis personales cuando no se cumple con lo que se espera. Es como la expectativa que tendría un sujeto aislado, onnipotente, que no reconociera pérdidas ni dudas. Y de allí surgen personas centradas en sí mismas y que niegan toda vulnerabilidad y fragilidad.

Lo que a la vez sucede en una sociedad con grandes desigualdades y precariedad, la que no solo es económica, sino también subjetiva y deja a las personas jóvenes en un estado de desamparo y falta de recursos para las relaciones y el reconocimiento de su propia experiencia vivida. Nos lleva a compararnos con modelos inalcanzables. Esta forzada negación de la incompletud, ese continuo requerimiento de “felicidad” sin límites, nos están haciendo mucho daño. Nos deja en un estado de impotencia (*“es lo que hay”*, frase ya célebre), con poco espacio *para ser, para elaborar lo que acontece y nos acontece*. Para responsabilizarnos de nuestras vidas. Ser conscientes de lo que está en nuestra mano y lo que se puede vivir en relación y haciendo comunidad.

En palabras de Biesta (2017):

Asumir el riesgo, mantenerse abiertos para que el acontecimiento de la subjetividad pueda surgir, es, no obstante, un gesto creativo y un gesto de creación, aunque en el sentido frágil y existencial en el que se trae el ser a la vida –una vida compartida con otros en receptividad y responsabilidad. (p. 42)

Es que responsabilizarse de uno mismo y de sus decisiones es un riesgo que muchas veces no se quiere correr; a corto plazo creemos que es mejor adaptarse.

En diferentes escuelas hemos podido vivir que es fundamental la presencia de la maestra/o que acoge la vida, que no se desborda con los acontecimientos que suceden y nos suceden en el aula. Esta presencia –con las relaciones que genera– permite crear lazos con la cultura, con la palabra y con las y los demás, al favorecer las mediaciones educativas que posibilitan esos lazos. Y es que la escuela es la conexión de dos mundos. Por una parte, la escuela es parte de una cultura y está al servicio de trascenderla, cuestionarla y volver a re-construirla. Por otra parte, cada criatura llega a la escuela con su propio mundo. Así, será en este espacio en el que se puedan pensar y cuestionar esos mundos, creando –o no– otros nuevos en relación a lo subjetivo, lo común y lo cultural. Sin embargo, para que se produzca esta conexión es necesario que la figura de la maestra/o sea testimonio de una

presencia de humanidad que se funde en una vulnerabilidad solidaria. Y que cada criatura pueda realizar su propio camino entre lo singular y lo común, teniendo como orientación el bienestar relacional. Es decir, sintiéndose y formando parte de una comunidad.

Cuando una de las maestras con las que hemos colaborado en un proyecto anterior conversaba con las criaturas acerca de cuestiones que les hacían estar bien en el aula, una de ellos comentó: “Nos hace crecer por dentro” (López, 2017, p. 119). Y ante nuestra expresión de interrogación, niñas y niños, nos fueron aclarando esta cuestión:

Pensamos en lo que nos pasa. También fuera del colegio. Nos ayudas a poner palabras para explicar lo que nos pasa... A veces no encontramos la palabra y tú nos das una “palabra pista”. [...] Xus nos hace pensar en cómo nos sentimos por dentro. (López, 2017, p. 120)

Con estas palabras tan lúcidas y sentidas de las criaturas, emerge ese “pensar en grande” (Piussi, 2017, p. 15) con el que expresan la relevancia de elaborar ese espacio interior desde el que relacionarse con el mundo.

Esta y otras experiencias nos han llevado a darnos cuenta de que como maestras no se trata de dar respuestas, ni interpretaciones, sino de buscar las mediaciones que ayudan a reconocerse a uno/a misma y a los otros. Hacer crecer el mundo interior y exterior, junto a ir abriendo nuevas posibilidades. Ayudarles a desplazarse en la relación con el saber y consigo mismos. No se trata solo de lo especial que hay que hacer con cada criatura, sino de lo especial que puede suceder en la vida en comunidad, de lo especial que es el espacio y el vínculo educativo y la relación con las otras criaturas.

Cuando la maestra/o es una presencia que contiene y acompaña con sentido educativo, abre un espacio *para ser y una invitación* a entrar en relación con el saber. Reconoce a cada criatura con su historia, respeta los tiempos subjetivos necesarios para estar presente, permite su propio modo de fluir y favorece que cada una encuentre un modo de elaborar su intimidad y de compartir. La experiencia de sí no queda así disociada en dos mundos: lo subjetivo/familiar y lo cultural/social, sino que una membrana porosa permite conectarlos.

Sabemos que es necesario para el crecimiento como persona vivir el espacio educativo como un espacio en el que sentirse seguro, protegido, acogido. El acompañamiento en las instituciones educativas entre lo singular y lo común favorece en las personas una experiencia de sí en relación a los otros y lo otro (saberes). Sentirse parte de una comunidad es vital para las experiencias humanas. Dicho de otro modo, ser sujeto de la propia vida, atravesando la experiencia de crear un lugar en la escuela desde el que cada criatura se relacione y se le reconozca como competente para crear recursos y ser parte activa de lo que allí sucede. Desde esta perspectiva emerge una cultura relacional que es fundamental para la vida. Una cultura relacional que reconozca la singularidad de cada criatura y que no fuerce ritmos y experiencias desde una perspectiva institucional. Habitar un espacio es

diferente de forzar unos hábitos o valores de convivencia.

Con esta mirada al ámbito educativo no estamos negando la importancia de la colaboración de otros profesionales. Aunque pensar en lo educativo nos llevaría a re-definir lo terapéutico, porque está demasiado vinculado a problemas personales, o “patologías individuales”(muchas veces, reflejo de tensiones culturales y sociales). En el ámbito educativo, lo terapéutico no es lo que se busca, pero el acompañamiento en ese tránsito entre lo personal y el saber ayuda a cada criatura en el itinerario de ambos mundos y es una oportunidad única para vivir y vivir-se desde nuevas experiencias, personales y relacionales.

Todas estas experiencias y las reflexiones que emergen de ellas nos interpelan como formadores de futuros maestros y maestras y nos lleva a preguntarnos ¿Qué ocurre con el deseo del profesor-a? En las experiencias vividas en el aula universitaria pareciera que las alumnas y alumnos hubieran olvidado casi su infancia y su adolescencia, quizás porque no han tenido la posibilidad de reflexionar sobre la verdad de su propia historia.

Así con la pregunta: ¿Si el profesorado tuviera una visión de sus experiencias en la infancia y en su trayecto de vida, y una elaboración educativa de los sentidos que abrieron esas experiencias vinculadas a su lugar como maestra/o, se abrirían nuevos sentidos en su tarea con las criaturas?, hemos trenzado esta experiencia formativa inspirada en la indagación narrativa. Concebimos al educador/a como narrador/a que plantea algo atravesado por su propia experiencia, que deja huella, y toca algo de cada subjetividad pues permite reflexionar (Tres Borja, 2012, p. 78).

Para que el profesorado sienta el deseo de crear mundos pensamos que un nudo importante es crear espacios para la subjetivación personal y social en sus procesos de formación. Para que alguien pueda reconocer a otro en sus fragilidades y potencialidades, es preciso que se reconozca a sí misma/o. ¿Qué ocurre con el profesorado que ha olvidado su historia? No querer “saber” de la realidad interior, vinculada a la subjetividad y al origen de nuestros deseos, suele ir parejo con no querer saber de la realidad exterior. Cuestión que encontramos a menudo en las criaturas, pero desgraciadamente también en las personas adultas que están ahí para acompañarlas y que muchas veces no se colocan de un modo que ayude a crecer en la relación educativa.

Los saberes relacionales forman parte de la cultura y en la educación son primordiales. La sensibilidad educativa no es algo dado, sino algo con lo que trabajar constantemente. Pareciera que las cuestiones personales exceden la enseñanza, pero la cultura entendida como hecho vital y relacional puede ayudar a reparar esa escisión.

El pensar narrativo: La poética de la educación

Como formadoras que investigan e investigadoras que enseñamos, nuestro deseo ha sido proporcionar modos de saber relacionales más allá de

lo técnico y disciplinar, hacer del aula universitaria un espacio de encuentro, para elaborar un itinerario fértil entre lo que pasa y lo que nos pasa, en la relación con los otros y con el saber.

La perspectiva narrativa es un enfoque que nos va a dar la posibilidad de compartir historias que son portadoras de esos sentidos que cada uno elabora; permitírnos profundizar en la relación experiencia-saber, tanto en la investigación como en la formación. Es un modo de insertarnos en la relación mundo interior-mundo exterior que llamamos *experiencia de sí*. Elaborar este sentido subjetivo –sentido que es original para cada uno–, este lazo con la cultura que nos da un lugar en el mundo, significa una conexión entre la propia experiencia y el saber. Porque el saber es una creación de cada uno. Solamente si uno puede decir algo distinto, se hace posible transformar el conocimiento transmitido en saber original y creativo. Elaborar ese sentido subjetivo tiene que ver con la relación, porque elaboramos la imagen de nosotros mismos a partir de la mediación de distintos referentes familiares, escolares en las situaciones que vivimos, pero no tomamos conciencia de ello. Se necesita de esa escucha que veíamos al comienzo, sentirse, escuchado, tirar del hilo de la vivencia para dar sentidos a la experiencia y reflexionar con ella.

La *experiencia de sí* emerge cuando encontramos las palabras para narrar y elaborar nuestras vivencias, de modo que podamos transitar desde lo subjetivo a los sentidos educativos que se abren en este proceso de autoconocimiento.

Somos contadores de historias en tanto el lenguaje es lo que nos explica y explica el mundo, constituyéndonos como sujetos en relación. Este enfoque epistemológico nos conforma como parte de la vida y la palabra. Y desde nuestra singularidad transitamos hacia lo común, sin perder el sentido de lo singular, pero ampliándolo, compartiéndolo o diferenciándose de la palabra del otro. En un movimiento constante pegado al acontecimiento. Por tanto, los tránsitos no son lineales, sino con una dinámica constante dentro-fuera.

Nos acercamos a la palabra, desde nuestra experiencia de ir al encuentro de otras voces, en el aula, en experiencias materializadas que otros nos cuentan, en la lectura de textos, en un proceso de búsqueda de los sentidos educativos, a veces frágiles, otras ocultos, pero en los que siempre reside la posibilidad de decir y decir-nos.

La conversación, como la trabaja Maturana (2018), es el eje en el que cada uno y cada una se toma la libertad de entrar en juego. Para ello, es necesario comprometerse con la propia palabra, diferenciar entre dar la opinión y entrar en juego, estirar del hilo y no quedarse en lo anecdótico. Y, por supuesto, con la escritura y la lectura, que son elementos que nutren y descubren nuevos sentidos a la conversación.

Para ello cuidamos el espacio. Un espacio habitable, en el que cada una y cada uno se sienta cómodo, pero a la vez en confianza y respeto. Un tiempo para re-pensarnos, un tiempo subjetivo, en el que no se mercantiliza ni instrumentaliza la vida, se favorecen las relaciones y la relación con la

cultura. Un tiempo de pararse para estar atenta...

Hemos formulado el sentido de la pregunta de este modo: ¿Qué te dice a ti con tu historia, tus búsquedas, afectos, referentes, el sentido de ser maestra o maestro? Este es el proceso de indagación, que el propio sujeto abre cuando tiene esa oportunidad. Y en él, aparecen logros, pero también sinsabores, dificultades en ese camino de elaboración siempre abierto y no determinado.

Una propuesta formativa de indagación narrativa: de lo personal a lo educativo

Nuestra propuesta formativa explora la posibilidad de anudar la relación de los futuros/as educadores/as consigo mismos/as, con los otros y con el saber, de tal manera que la vivencia del día a día de las clases se convierta en un entretejido que hile experiencia, sentir y pensar.

La indagación narrativa parte de pasajes vitales, para transformarlos en pasajes de experiencia y en pasajes formativos que llevan a explorar y elaborar sentidos educativos. El foco en la experiencia puede estar vinculado a la propia, a la de otros en el aula, a profesionales del campo educativo, y otros materiales como películas, documentales etc. Nos proponemos desencadenar un proceso que rompa la dicotomía teoría- práctica, sentir-pensar, generando un pensar CON, que tiene como núcleo la relación experiencia –saber, un pensar pegado al acontecimiento que huye tanto del discurso descontextualizado como de la descripción banal. Un proceso que requiere de entrar en juego en primera persona, para pensar y pensar-se con otros y otras y elaborar puentes con los saberes. Un proceso que conecta el conocimiento de sí, con el pensar en comunidad y por tanto desplazarse del punto de partida para ampliarlo y/o enriquecerlo.

“Hemos indagado en el alma de los recuerdos” como comentaba una alumna y hemos visto que lo que tenemos en común es lo frágil y lo humano. No se trata solo de entrar en juego con las vivencias y experiencias del pasado, sino también del presente, entre lo que pasa y nos pasa dentro y fuera del aula. Nuestra mediación trata de generar pasajes para la toma de conciencia de los propios sentidos nacidos de las vivencias y experiencias personales. Y para ello, acompañamos el tránsito entre esa experiencia más existencial para ir caminando hacia sentidos educativos personales y compartidos.

Cabe mencionar que este escrito se basa en el desarrollo de distintas materias: dos, de la primera etapa de la formación inicial de Educación Infantil y Educación Primaria; otra del último año de Educación Social; y una de máster. Son asignaturas que parecen diferentes entre sí tanto por su lugar en la formación como por los contenidos, pero nuestro deseo es contar de qué manera ese tránsito de lo personal a lo educativo está siempre en movimiento, que las distintas asignaturas tienen un núcleo epistémico común –la relación educativa– que se apoya en la subjetividad y la alteridad.

Luego, cómo se verá en algunos testimonios, cada asignatura elabora la trama de forma acorde con el marco de la materia. Una alumna relata así el proceso vivido:

Siento que la combinación entre el poder PENSAR sobre lecturas, documentales, testimonios y videos inspiradores, así como a partir del SENTIR, de la EXPERIENCIA, de lo que cada una trae consigo, ha hecho que el espacio fuera muy fértil. Valorando lo que cada una trae y aportando “materiales” para abrir la mirada, el pensamiento y el corazón. Siento que hemos ido adentrándonos en lo que significa ser mujer y ser hombre, en las relaciones que se establecen en el patriarcado, en las formas de vivirnos (y las maneras de hacerlo), en las desigualdades, las luchas y resistencias, en el papel del amor en todo esto, en la fragilidad y la fortaleza, en los lazos con la educación, en la centralidad de la vida y su cuidado, en las tensiones entre lo personal y lo político... contando con referentes mujeres, mirando nuestra historia, escuchando a otras... (Estudiante 1 de Educación Social)

Fijamos unas condiciones en los inicios y recordarlas cuando lo que nos sucede nos lleva a perdernos, creemos que puede ayudarles a re-escribir su historia, a entender y entender-se en ese nuevo espacio que ofrecemos. Porque la libertad no se enseña, se practica, pero eso también tiene su propio proceso y asusta. Estar en un lugar, el aula, donde no hay respuestas únicas ni exigencias externas del tipo al que están acostumbrados, puede llevarles a perderse. Por eso quizás es necesaria esta labor de contención y ayudarles a la toma de conciencia del nuevo espacio de relación que estamos creando entre todas y todos. Y es que si no hay consentimiento por su parte, somos rectas paralelas que no se encuentran.

Por ello buscamos unas reflexiones iniciales alrededor de estas preguntas, que pueden ser en forma directa o con otras materializaciones como talleres, con el sentido de que empiecen a conectarse consigo mismas/mismos, y a abandonar discursos prefabricados.

Para conseguir el clima adecuado en el aula que comentaba al inicio de este escrito, empezamos desarrollando una actividad de reflexión personal. Las preguntas que se nos presentan son las siguientes: ¿Quién soy yo? ¿Quién o qué soy yo para el otro [...]?)? ¿Quién me gustaría ser? (Estudiante 2 de Educación Social)

El aula entonces es un lugar de encuentro también con la indagación narrativa. Se puede comenzar haciendo alusión a una película, a un texto o a un documento que pueda abrir el desarrollo reflexivo en clave narrativa. La elección de las situaciones formativas se va sucediendo con materiales acordes con el tejido que se va elaborando, co-componiendo historias que nos tocan desde la experiencia encarnada.

En las primeras sesiones realizamos una secuencia de talleres que nos proponían cuestionarnos quién somos, quién hemos sido, cómo nos han moldeado las experiencias de nuestro pasado y cómo podemos gestionar la influencia que tienen nuestra mirada y palabra como maestras.

(Estudiante 1 de Educación Infantil)

Es muy complejo transmitir en un texto de forma lineal, el clima, las emociones y los pensamientos que nacieron, pues estos están siempre en movimiento. Por eso vamos a dar algunas pinceladas junto a algunos testimonios que nos ayuden a acercarnos con sus palabras.

Un espacio acogedor en el que pensar es clave en el momento de proponer compartir y pensar con la experiencia. Para esto, la invitación a ese modo de estar nace de un deseo genuino de escucha que trascienda a cada quien, un clima de acogida a cada voz que integre los diferentes pensares y sentires en torno a lo educativo, respetuoso de los movimientos personales y de todos y todas como grupo.

Un espacio acogedor en el que pensar, leer, interrogarnos, sentir, dejarnos tocar y transformarnos. Un espacio que se ha construido con todas, con cada una de las compañeras. Un espacio que no podría haber sido sin la implicación de todas y sin la apertura y convicción de las profesoras de querer abrir un espacio así. (Estudiante 1 de Educación Social)

Un espacio que, a pesar de ser motivado por un fin académico, se vuelva un lugar de encuentro entre las voces participantes, en el que el fluir de las ideas compartidas dé cuerpo a una reflexión subjetiva y conjunta sobre la vida y, por supuesto, sobre lo educativo. Así, para que las voces respondan a una apuesta coral, en las primeras sesiones les proponemos algunas indicaciones para que vayan componiendo relatos de su historia. *“Lejos de tratarse de un espacio de queja, estas clases se han convertido en un lugar de reflexión, crítica y compartir.”* (Estudiante 2 de Educación Social)

La conversación se vuelve un elemento que ayuda para profundizar la relación entre lo singular y lo común. Entendemos la conversación en un sentido real y metafórico, como una forma de estar, ser y constituirse como sujetos desde sí y en relación con otros. Esta reflexión compartida posibilita generar pensamientos educativos. En otras palabras y atendiendo a la singularidad del encuentro, se está construyendo un saber compartido único. Esta alumna explica de este modo como ha descubierto la vinculación experiencia-saber:

*Ya antes de cursar género me consideraba una mujer feminista, pero el transcurso de este tiempo, y la oportunidad que he tenido de escuchar y leer a mujeres que han hecho de sus realidades teorías, o que simplemente han decidido no callar por conseguir un cambio propio y de las demás, me ha hecho entrar en horizontes que antes desconocía e ignoraba por completo. Sumado a ello, no únicamente creo pertinente agradecer las palabras de estas mujeres, **sino que también veo necesario reconocer el hilo de voz que hemos ido generando en clase.*** (Estudiante 3 de Educación Social)

Ese hilo de voz señala ese pasaje entre pensar singular y común, que se encuentra atravesado de aquellos postulados culturales elegidos para promover este movimiento interno, individual y colectivo, que invite a re-

pensar y re-sentir aquellas ideas construidas anteriormente y que traiga nuevos ecos a la conversación, abriéndose a la novedad de la creación dialogada.

*Esta asignatura ha sido una revolución. Cada clase ha roto mis esquemas, **el escuchar a mis compañeras** ha sido una de las cosas más bonitas que me han ocurrido en los 4 años de carrera, **hemos creado un espacio cubierto de confianza y respeto**, nos hemos apoyado en nuestras conversaciones y hemos aprendido muchísimo.* (Estudiante 4 de Educación Social)

La palabra es una de las principales formas de construcción de discursos y el compromiso con la misma es aquello que genera movimiento. Poner palabras al sentir y pensar insta a cuestionar aquello que realmente se quiere expresar y a la escucha de otros y otras; re-mueve la relación con el propio yo, interpelando cada ser y estar con eso que pasa y nos pasa en y con cada experiencia.

Poner palabra implica siempre abrir un tiempo para sentir(se), para recordar (en el puro sentido de volver a pasar por el corazón) y para buscar con humildad las palabras adecuadas que puedan acercarse a lo que una quiere expresar. Poner palabra con otras genera transformaciones, encuentros y desencuentros, escucha, conversación y ponerse en movimiento. (Estudiante 1 de Educación Social)

Así, la palabra regala la posibilidad de traer a la conciencia el discurso íntimo que acompaña al que se explicita, una conciencia reflexiva que abra un movimiento interior que conecte la propia historia con el pensamiento.

Partir de nosotras para hablar, para conversar, para abrimos a la experiencia de lo que fuera a suceder. La invitación a exponernos a que algo nos pasara, compartiendo con voz propia y desde la experiencia de cada una. Pasar de lo teórico y “generalizable” (lo que pasa), a lo concreto, personal y subjetivo (lo que nos pasa). (Estudiante 1 de Educación Social)

Consideramos en este compartir las luces y las sombras que nos acompañan. Esas sombras que nos llevan a ahondar en aquellas experiencias que capturan lo profundo de cada quien. Situaciones que quedaron grabadas en la retina por el motivo que sea y que nos mueven a replanteárnoslas una y otra vez.

El objetivo no es demostrar quiénes somos, sino los agujeros que tenemos. Esos vacíos que nos llevan a pensar de otro modo, de otros modos, que nuestra voz no sea una voz del ego, sino que trate de captar lo que ocurre, lo real, “la verdad”. Los relatos de experiencia te llevan a la esencia de ti mismo, promueven un proceso de transformación de ti mismo, un poder ser de otro modo, pensar desde otro sitio. (Estudiante 1 de Máster)

Con esto, más allá de un compartir experiencias, se invita a una reflexividad en torno a lo educativo, con la vida de por medio, con el corazón y la carne puestas en juego. Un volver a pensar y sentir que inste a otra

forma de ser y estar en educación; que preste atención a lo que cada experiencia puede dar de sí –como saber y posibilidad de transformación constante– atendiendo a ese movimiento interno que genera el encuentro de voces en torno a algo.

El relato se vuelve una exposición, pero, a su vez, en una manera de re-pensar y re-sentir ese discurso que se está transmitiendo y, así mismo, una posibilidad de traslación de eso que hasta ese momento te ha acompañado de ese modo. (Estudiante 2 de Máster)

El encuentro con la propia historia, -con la miel y los sinsabores que pueda poseer la misma-, genera una reflexión con la posibilidad de abrir esos discursos previamente contruidos a nuevas palabras, a nuevos asuntos con los que pensar y a re-crear la propia subjetividad.

Debo decir que no ha habido sesión en la que haya salido sin re-pensarme a mí misma, a mis relaciones, al mundo y a todo aquello que nos imponen y aceptamos sin más creyendo que es lo correcto. (Estudiante 2 de Educación Infantil)

Y descubrir la alteridad:

El discurso que creé para mí se quiebra al enfrentarse a otro discurso de lo mismo, pero vivido desde la voz de quien lo sufrió desde otro ángulo, de quien perdió a su padre en esa lucha. Con eso se me abrió la posibilidad de re-pensar y re-sentir la misma historia. (Estudiante 3 de Máster)

Al entrar en juego en primera persona se produce una gran apertura. Los diferentes saberes se anudan y se encarnan. Aparecen menos disonancias entre lo que viene de afuera y lo de adentro. Se genera así una conexión entre el saber subjetivo y el cultural, y se consideran las diferentes maneras de vivir y de vivir-se en cada contexto particular. De este modo la relación con el saber es viva, apegada al acontecimiento y con un sentido personal que, a la vez, se reconoce en una genealogía y unos referentes en los que se inspira. Un saber en primera persona que es el que custodian aquellas maestras y maestros que –como decían las criaturas– “nos hacen crecer por dentro”.

Se desencadena a partir de esta autora [Simone de Beauvoir], el hecho de cómo muchas escritoras convierten la experiencia en saber. Caigo en la conclusión que es sólo de este modo que nos conocemos, que aprendemos las unas de las otras. Me doy cuenta de que cada día crezco mediante el saber que algunas mujeres han generado en su vida a partir de sus experiencias personales. (Estudiante 2 de Educación Social)

Del tejido de saberes que se van elaborando emergen sentidos desde la subjetividad de cada quien y se propone una conversación que gire en torno a ese pensar de y con la experiencia, buscando referentes de mujeres que hayan vivido en el pasado experiencias similares y que han creado pensamiento. De este modo descubren a la vez un modo de relación con el saber que propicia e invita a ese diálogo encarnado.

Vania nos regaló un documental sobre las abuelas sanadoras de Chiloé [...]. Aquel documental nos trasladó a otro lugar, donde el conocimiento y la sabiduría se viven y se transmiten de otra manera. Donde la conexión con la naturaleza, con el cuerpo y con la comunidad es bien diferente. Fue bellissimo el escuchar a esas señoras, las abuelas sanadoras, compartiendo tanto. Bello fue también el coloquio posterior, en el que conversamos sobre las maneras de vivir, los vínculos, la comunidad, la fuerza de la mujer... Siendo conscientes de lo que hemos perdido, pero también visualizando fronteras de lucha, para recuperar la comunidad, la interdependencia, las relaciones amorosas entre nosotras y con nuestros cuerpos. Acabamos con esa frase potente de que lo personal es político y, por tanto, nuestro campo de acción primero somos nosotras mismas. (Estudiante 1 de Educación Social)

Con esto, transitamos a otra cultura actual a través de un documental, lo que facilita abrirse a otras voces. Descubrimos también en este contexto esta red de saberes que se han elaborado en la comunidad de las mujeres de Chiloé, conectando siempre con lo propio, pues: *“¿De qué sirven las palabras que dan otros y otras si a mí no me representan?”* (Estudiante 3 de Educación Social)

Pensamos en los/as estudiantes como sujetos integrales, con su historia, con sus emociones, con sus saberes y relaciones. Mirarles así da una gran flexibilidad y da paso a la elaboración de una narrativa propia en la que se vayan anudando diferentes planos, tanto de la relación con el mundo educativo como de la relación consigo mismos/as. Se reconocen como creadores y no como realizadores de planes prescritos a seguir. Una mayor ligereza en el abordaje de la diversidad presente hoy en nuestras aulas y un mayor autoconocimiento ayudan a entender y entender-se en la relación educativa y a no tratar de poner todo lo que no funciona fuera de nosotros.

Movimientos y desplazamientos

En el desarrollo del curso algo pasa... Más allá de que se intente promover una reflexión, un modo de estar, una experiencia de clase particular, la vivencia misma es única. Es un viaje realizado en conjunto en el que nadie sabe qué ocurrirá, pues es algo dibujado por las subjetividades en juego en ese momento, algo construido por todos y todas, en el que aprendemos todos y todas.

Un desplazamiento en el que se siembre una manera de acoger nuestra experiencia, pensar y sentir, junto a la de los otros y lo otro (saberes) en una melodía compuesta entre todos y todas, y que, por tanto, hace eco en cada quien desde un lugar propio, subjetivo y colectivo.

Por esta razón, como profesional tengo que tener conciencia de que mi mente, mi percepción siempre me llevará a creer que lo que no soy yo, es lo anormal, y quizá el único saber posible consiste en saber que nuestro "yo" no se sostiene solo ya solas ni apenas por un segundo, sólo soy yo

en función de que soy una proyección de la otra. Ahí reside la importancia de como profesional reconocer la diferencia sin juzgar, entendiendo que todo juicio del otro es una comparación con mi realidad, pero como ya he indicado, si reconocemos que las personas somos diferentes, automáticamente afirmamos que cada persona tiene una manera de interpretar la realidad distinta y por tanto, de vivirla. (Traducido del original catalán de estudiante 4 de Educación Social).

El lugar de la educadora

Al conjugar el partir de sí con el entretejido de saberes que van circulando en cada clase, se abre un espacio de pensamiento volcado al lugar de la maestra/o, una reflexión desde la propia experiencia subjetiva en relación a los demás saberes que vehiculan en torno a lo educativo.

Escuchar al otro con intención, dejando atrás lo previsible o lo que ya se sabe de la persona a la que se escucha y con la mente vacía de todo estereotipo o prejuicio que pueda condicionar la información recibida. De ahí que, en ese proceso de escucha descubrimos al niño o la niña y podemos verle en su totalidad, no aislado sino con sus relaciones y circunstancias, con sus acciones y sus reacciones y todas sus posibilidades. (Estudiante 1 de Educación Primaria)

De esta manera, se trata de cultivar una disposición de atención, cuidado y escucha que abra la posibilidad de compartir la experiencia y pensar con ella. Un modo de estar que, a partir de la propia vivencia, re-cuestione el lugar del maestro y maestra que se ha ido formando. Que invite a esta otra forma de ser y estar en lo educativo, a esta otra relación educativa.

En este sentido, y esto me parece lo más revelador, el autor propone una nueva mirada, en que se escuchen íntimamente las necesidades del niño antes de darle un diagnóstico; se haga uso del encuentro próximo y personal para conocerlo en todas sus diferencias y peculiaridades por tal de recibir un conocimiento que ninguna teoría puede aportar; se observe a los alumnos dentro del entorno y situación en la que se encuentran, no de forma aislada; y se mire hacia dentro, hacia nosotros, nuestra conducta y nuestra reacción a aquellos que son diferentes, para así poder entender por qué los vemos así y analizar nuestras propias deficiencias e incapacidades, volviéndonos más humanos ante ellos. (Estudiante 2 de Educación Infantil)

Tratamos de vivir en la clase un espacio de apertura que conjugue la teoría con el pensar y la experiencia misma de intentar trascender eso en el aula. Que haga un tanteo de convertir en carne lo conversado, con sus lados amables y sus dificultades. Que haga caso a todo lo que en relación se puede abrir en razón de las diferentes subjetividades presentes y lo que cada una tiene por decir.

Aprendemos desde lo que somos. El saber es colectivo. Debemos tener cuidado en no pensar nosotros lo que los demás necesitan, sin dejar

espacio a sus propias voces. Hay muchísimas instituciones que asumen lo que los otros necesitan, sin preguntar ni cuidar la visión y cosmovisión del otro. (Estudiante 4 de Máster)

En ese encuentro con la diferencia nos encontramos con todo lo que compone a esa persona; sus miedos, deseos, historias y demás. En otras palabras, su interioridad... su fragilidad. Por tanto, la responsabilidad en relación es un asunto de gran cuidado: mantener una mirada consciente de los velos que se puedan poseer, con tal de tratar de re-conocerlos constantemente.

Vania nos regaló también el poema de “Los Nadies”, leído por el mismo Eduardo Galeano. El poema despertó también la conversación, abriendo la cuestión de cómo habitamos el mundo y de qué manera nos relacionamos con los otros: ¿Cómo miramos? ¿Cómo vemos al otro/a? ¡Qué importantes estas cuestiones en la educación, donde es tan fácil mirar y ensuciar al otro, y tan difícil mirar al otro sin juicios y sin proyectar! ¡Qué necesario ser conscientes de la propia mirada y de la necesidad de limpiarla constantemente! Estuvimos conversando intensamente, con algunas disonancias y algunos encuentros. Me tocó especialmente cuando hablamos de la fragilidad en la educación, del dolor. (Estudiante 1 de Educación Social)

Estas expresiones finales nos invitan a seguir re-pensando la formación de educadoras/es; a apostar por formas acordes con lo dicho y que no tienen cabida en planteamientos técnicos y fragmentarios.

La apuesta porque la escuela siga siendo hoy un lugar de existencia, un lugar de reposo y crecimiento, de creación de cultura pasa por volver a re-pensar lo esencial que nos constituye como seres humanos. Un lugar relacional, donde puedan las criaturas desplegar todas sus posibilidades de “ser” en comunidad. Cuando aparecen obstáculos en aquello que se le denomina “comportamientos” o cuestiones personales, es preciso estar atentos para ver en qué punto esa subjetividad naciente está sufriendo heridas. Y reconocer también la importancia de que cada criatura encuentre su propio lugar en un contexto “protegido”, como pueda ser la escuela y otros espacios educativos.

Por parte de los y las educadoras, si partimos de la gran oportunidad que significa ser una buena maestra o maestro, mantendremos la llama encendida del deseo de enseñar. Lo personal y lo educativo es un continuo que se va alimentando mutuamente, en ese crecimiento interior del que nos hablaban las criaturas. Partir de la reflexión y elaboración de la *experiencia de sí* en la formación de educadores/as facilita ese movimiento interior del que emerge una sensibilidad que precisa la relación educativa. Esa escucha y acompañamiento a las criaturas en su crecimiento, con sus logros y sus sinsabores.

Pensamos finalmente en la importancia de una cultura colaborativa entre los distintos profesionales implicados en la educación, que coloque en un

espacio central al contexto educativo como lugar de relación primordial. La escuela, no como “solucionadora” de problemas sino como un espacio único, una oportunidad para las criaturas cuando encuentran maestras/os que los acogen en una escucha atenta. Una tarea compleja que requiere de apoyo y reconocimiento.

Este texto se sustenta en los siguientes proyectos de investigación:

- EDU2011-29732-C02-01: “El saber profesional en docentes en educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial de profesorado.”
- EDU 2016-77576-P: “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación de profesorado. Indagaciones narrativas.”
- Codi 2017PID-UB/032 Vicerrectorado de Ordenación Académica. Universidad de Barcelona. Proyecto de Innovación docente: “Desarrollo de los saberes educativos de los estudiantes mediante estrategias narrativas.”

Referencias

- Biesta, J. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. España: Ediciones SM.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Dins L. Paquay (coord.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Cifali, M. (2012). Referencias breves. *Cuadernos de pedagogía*. Num. (427). (p. 55-59).
- Bruner, G. (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- López, A. y Gabbarini, P. (2016). Hacia una epistemología vulnerable. En Contreras, J. (comp.) (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- López, A. (2010). Un movimiento interior de vida. En Contreras, J. y Pérez, N. (comp.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata.
- López, A. (2017). Crecer por dentro. En Contreras, J. (coord.) (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid: Morata.
- Maturana, H. (2018). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: JC Saez Editor.

- Piussi, A. M. (2017). La escuela hoy y lo que en ella vale la pena cuidar. En Contreras, J. (coord.) (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid: Morata.
- Tres Borja, I. (2012). Sobre la educación y el psicoanálisis: de lo imposible a lo posible. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente*. Num. (54). (p. 71-78).
- Winnicott, D. W. (1996). *El hogar, nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D.W. (1997). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

El Trabajo Interdisciplinar de Módulo como herramienta para el desarrollo de competencias transversales

Leire UGALDE
Elena BERNARAS
Eider RODRÍGUEZ
Ane ODRIA

Datos de contacto:

Leire Ugalde
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar

Elena Bernaras
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
Departamento de Psicología Evolutiva
y de la Educación

Eider Rodríguez
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
Departamento de Didáctica de la
Lengua y la Literatura

Ane Odria
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)
Departamento de Didáctica de la
Lengua y la Literatura

RESUMEN

El actual sistema universitario se enfrenta al reto de formar un alumnado capaz de adaptarse y dar respuesta a un contexto demográfico y socioeconómico en constante cambio. El desarrollo de competencias transversales se erige como clave para ello y los trabajos interdisciplinares de módulo pueden ofrecer el escenario propicio para su logro. Esta investigación presenta los resultados obtenidos en el desarrollo de seis competencias transversales a través de la aplicación del módulo “Diversidad en la Escuela” en el segundo curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). 113 estudiantes respondieron a un cuestionario, tanto antes como después de realizar el módulo, donde se les preguntaba acerca de su percepción sobre estas competencias. Además, se recogieron las respuestas a varias preguntas abiertas al final de la intervención. Los resultados mostraron que el estudiantado percibió una mejora significativa en su Capacidad Investigadora, el Razonamiento Crítico, el Tratamiento de la Información y la Transferencia del Conocimiento. El artículo concluye con las reflexiones sobre la aportación que estas mejoras conllevan en la formación de los futuros docentes.

PALABRAS CLAVE: Formación de docentes; competencias; enseñanza por módulos; interdisciplinariedad.

The Modular Interdisciplinary Project as a tool for developing transversal competences

ABSTRACT

The current university system faces the challenge of training students that will be able to adapt and respond to a constantly changing demographic and socioeconomic context. The development of transversal competencies by means of modular interdisciplinary projects provides an appropriate setting for achieving such goal. This research presents the results obtained in the training of six transversal competences through the module “Diversity at School” carried out in the second year of the Degree in Primary Education of the University of the Basque Country (UPV/EHU). 113 students answered a questionnaire concerning their perception with regards to such competences, both before and after the accomplishment of the module. Besides, the answers of certain open questions were also collected at the end of the intervention. The results showed that students perceived a significant improvement in their competence regarding research abilities, critical reasoning, treatment of information and transfer of the knowledge. The paper concludes by discussing the contribution that these improvements entail for the training of future teachers.

KEYWORDS: Teacher education; competences; learning packages; interdisciplinary approach.

Introducción

En los últimos tiempos la universidad se ha visto abocada a hacer frente a diversos retos. Por una parte, el proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EES, 2019a) ha implicado un cambio de paradigma en el que, pasando a un segundo plano el mero hecho de transmitir contenidos, se enseña a aprender, ofreciendo al alumnado nuevas herramientas para ello (Benito y Cruz, 2005; Ortega, 2010). De este modo, el alumnado podrá emprender su proceso de aprendizaje de forma activa, planteándose preguntas, investigando, seleccionando información, sacando conclusiones, etc. (Rekalde, Martínez y Marco, 2012). Por otra parte, la vertiginosa transformación social y productiva que se está dando en las últimas décadas, ha obligado a que la educación universitaria ajuste los procesos formativos al tiempo presente (Cowan, 2006). Hoy más que nunca es necesario formar al alumnado desde un punto de vista integral, enriqueciendo sus conocimientos, su capacidad técnica, personal y relacional (Delors, 1996). De este modo, las competencias genéricas y específicas de los planes de estudio de las diversas universidades europeas han pretendido definir las capacidades que ayudarán al alumnado a adaptarse con éxito a las demandas de la sociedad. El marco de referencia para definirlas fue establecido en el proyecto Tuning (EES, 2019b; González

y Wagenaar, 2003).

Basándose en los principios de este marco europeo y con miras a adaptarse a este nuevo contexto, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) acometió la renovación de su Plan Estratégico de actuación en 2018 (UPV/EHU, 2018). Para ello, apostó por desarrollar un modelo educativo propio, el denominado IKD (Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa/ Aprendizaje Cooperativo y Dinámico), incrementando el uso de metodologías innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje e impulsando el trabajo en equipos docentes estructurados. Este funcionamiento será la base para dar respuesta a una de las debilidades detectadas en el diagnóstico interno: la baja formación del alumnado en ciertas competencias transversales. De esta manera, se antoja necesaria la intensificación de algunas de ellas, como son, por ejemplo, el pensamiento crítico o la resolución de problemas (UPV/EHU, 2018).

Estos propósitos han de ser asumidos por los diversos centros y titulaciones que constituyen la UPV/EHU, siendo responsabilidad de los mismos realizar las adaptaciones curriculares necesarias que mejor se adecuen a los contextos propios de cada uno (Rekalde et. al., 2012). Con este fin, el diseño curricular del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (FEFA) ha sido estructurado a través de módulos. La propuesta se concreta en cuatro módulos cuatrimestrales y un quinto anual que asegura la coordinación entre asignaturas del mismo curso (UPV/EHU, 2015). Estos permiten desarrollar las competencias propias de la titulación mediante la aplicación de metodologías activas que favorecen la interconexión de las diversas materias en un Trabajo Interdisciplinar de Módulo (TIM). Este tipo de diseño responde a los retos planteados por la UPV/EHU, ya que favorece un modelo docente más práctico, activo y colaborativo (Rekalde et al., 2012), y contribuye al desarrollo de las competencias transversales (Aristizabal, Rodríguez-Fernández, Rodríguez-Miñambres y Fernández-Zabala, 2015; Rodríguez-Miñambres, Rico-Martínez, López de Sosoaga-López de Robles y Ugalde-Gorostiza, 2018). Sin embargo, es necesario seguir ahondando en la recopilación de evidencias que muestren la relación existente entre los TIM y el desarrollo de competencias.

Con el fin de ayudar en esta tarea, el presente trabajo muestra los resultados obtenidos a través de la implementación del módulo denominado “Diversidad en la Escuela” en relación al desarrollo de seis competencias transversales: Capacidad Investigadora, Tratamiento de la Información, Transferencia del Conocimiento, Razonamiento Crítico, Gestión de Conflictos y Trabajo en Equipo.

El módulo “Diversidad en la Escuela” como herramienta para el desarrollo de competencias transversales

El módulo “Diversidad en la Escuela” se lleva a cabo en el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado de Educación Primaria, constituyéndose como el cuarto módulo que el alumnado ha de realizar para completar el Grado. Conformado por cuatro asignaturas (Organización escolar, Didáctica de la lengua en contextos multilingües, Bases de la escuela inclusiva y Dificultades en el desarrollo y el aprendizaje), tiene como objetivo primordial capacitar al alumnado para responder a un sistema educativo inclusivo, en el que la escuela ofrezca una educación de calidad, independientemente de las características sociales, personales y culturales del alumnado (UNESCO, 1994). El futuro profesorado ha de asumir que la educación debe ser para todos (UNESCO, 1990; 2015; 2016) y las escuelas han de desarrollar culturas, políticas y prácticas inclusivas que ayuden a superar cualquier barrera de participación o aprendizaje (Booth y Aiscow, 2002; Gobierno Vasco, 2019). Para ello, es necesario que el profesorado adquiera las competencias necesarias para atender la diversidad con éxito.

Las competencias básicas, también denominadas genéricas o transversales (Aristizabal et al., 2015; Rodríguez, Ibarra y Cubero, 2018), son clave para capacitar al profesorado. Como indican Flecha, Racionero, Tintoré y Arbós (2014) refiriéndose a las recomendaciones recogidas en el informe del 2012 *Rethinking Education* de la Comisión Europea, es importante trabajar las competencias transversales para desarrollar la capacidad de pensar críticamente, de resolver problemas o trabajar en colaboración, entre otras. Estos autores subrayan la importancia de que la formación inicial ha de ejercitar al futuro cuerpo docente en el desarrollo de habilidades de investigación y reflexión, y argumentan que los países que tienen mejores resultados en su educación primaria y secundaria basan la formación del profesorado en las mejores evidencias científicas del área. Muy al contrario, actualmente existen evidencias de que un gran número de docentes tiende a priorizar el conocimiento adquirido a través de su propia experiencia o de los consejos recibidos a través de colegas frente al derivado de la investigación científica educativa, recelosos de que esta última pueda realizar algún aporte significativo en la práctica en el aula (Díaz Costa, Fernández Cano, Faouzi y Caamaño, 2019). Este tipo de consideraciones facilitan la expansión de creencias erradas, como podrían ser los neuromitos (Dekker, Lee, Howard-Jones y Jelle, 2012; Howard-Jones, 2014; Karakus, Howard-Jones y Jay, 2015), que se consolidan e influyen negativamente en el futuro profesorado (Fuentes y Riso, 2015).

Es de suma importancia, por lo tanto, formar en un conocimiento sólido y con bases científicas, derribando lo que Perines (2017) ha denominado como las “murallas invisibles” que existen entre la investigación y la práctica docente. Para ello será necesario que el futuro profesorado sea capaz de transferir y aplicar lo aprendido (Gairín, 2011). Las estrategias para alcanzar este fin pueden ser varias como, por ejemplo, el Estudio de

Casos o el Aprendizaje Basado en Problemas (Gairín, 2011; Moreno, 2012). A través de estas metodologías el profesorado deberá proporcionar a los estudiantes situaciones de aprendizaje contextualizadas, cercanas a problemáticas reales, de manera que estos desarrollen su capacidad para hacer uso pertinente del contenido disciplinar en la resolución de problemas (Fernández, 2006).

Frente a todos estos retos, el módulo “Diversidad en la escuela” propone un TIM que fue creado en 2012, habiendo sido evaluado y reelaborado año tras año, y finalmente consolidado como Proyecto de Innovación Educativa (PIE) para el bienio 2018-2019 (Convocatoria PIE 2017-2018 del Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU). Este TIM pretende desarrollar tanto las competencias específicas de cada asignatura como las competencias transversales. En él se presentan 8 casos que escenifican situaciones de diversidad en el aula, validados por un grupo de asesores del Servicio de Apoyo e Innovación (Berritzegune) del Gobierno Vasco y basados en las peticiones más habituales que en el último año académico han recibido de los centros educativos. Los temas presentados fueron los siguientes: 1. problemática lingüística en el entorno escolar; 2. discapacidad intelectual; 3. altas capacidades; 4. respuesta educativa al alumnado inmigrante; 5. adopción; 6. problemas emocionales ligados a baja autoestima; 7. violencia de género; 8. transexualidad. Estos casos se redactan en base a las competencias a desarrollar en cada asignatura, con el fin de que el alumnado pueda responder a cada uno de ellos de manera global e integral y desde un punto de vista interdisciplinar.

Descripción y desarrollo del TIM “Diversidad en la Escuela”

El alumnado, formado en grupos de 4 o 5 personas, elige uno de los casos entre los ocho que se les plantean. El reparto de los casos está guiado por la norma de que todos los casos han de quedar repartidos entre los grupos existentes. Una vez asignado el caso, cada grupo ha de llegar a un acuerdo de trabajo para asegurar el correcto funcionamiento del mismo. Este acuerdo se revisa y reelabora durante el proceso, incorporando los cambios que puedan ayudarles a garantizar una óptima colaboración en el grupo. A través de rúbricas se les ayuda a conformar el marco que asegure y garantice que los principios consensuados se respeten en todo momento y a lo largo de todo el proceso. Se entrega al alumnado una rúbrica modelo basada en la propuesta realizada por Chica Moreno (2011) y se les explica cómo realizar la evaluación de grupo, la coevaluación y la evaluación individual siguiendo las propuestas de Johnson & Johnson (2014). Estas rúbricas y pautas, proporcionan tanto al alumnado como al profesorado una herramienta útil para regular, gestionar y evaluar el proceso de trabajo realizado por cada uno de los miembros del grupo.

Una vez realizados los grupos y distribuidos los casos, cada grupo

analiza las claves del problema, consulta la bibliografía pertinente, elabora un marco teórico, define los objetivos de intervención, diseña una intervención basada en evidencias científicas y redacta las conclusiones. El trabajo final ha de presentarse de dos formas: a) por un lado, un artículo académico (con un abstract en euskera e inglés, palabras clave, marco teórico, objetivos, intervención, conclusiones y referencias) redactado según las normas establecidas por la American Psychological Association (APA, 2010); b) por otro, una presentación oral de 10 minutos con posterior debate, en el que participará toda la clase. La presentación sigue el mismo formato de las comunicaciones orales en los congresos. Ayudado por el soporte que escojan (power point, prezi etc.), cada grupo presenta una síntesis del trabajo elaborado. Una vez finalizada la presentación, se abre el turno de preguntas que han de realizar quienes han escuchado la presentación. Un tribunal compuesto por dos docentes modera, guía y evalúa todo el proceso y el contenido presentado.

La metodología propuesta para elaborar el trabajo se centra en el Aprendizaje Basado en Problemas, ya que permite desarrollar la capacidad investigadora, el trabajo colaborativo o el pensamiento crítico, siempre y cuando se planifique e incluya como meta el aprendizaje de este último (Morales, 2018). Durante el proceso se realiza un constante seguimiento y tutorización del trabajo por parte del profesorado. El profesorado que compone el módulo se distribuye en parejas multidisciplinares (de distintas asignaturas y departamentos) para proporcionar el feedback a los dos informes que el alumnado entrega durante el proceso, así como para realizar la evaluación del trabajo y presentación final. El primer informe reúne una breve descripción del caso junto con la identificación de las principales claves que destacan en él, las cuales servirán para definir los objetivos provisionales de la intervención. En el segundo, el alumnado redacta el marco teórico que sustentará la intervención, y partiendo de este marco, se establecen los objetivos definitivos. La tutorización directa se complementa con otras actividades, como por ejemplo: talleres sobre la utilización de bases de datos científicas, uso de normas APA, charlas y seminarios de los temas a tratar, presentación y análisis de modelos de trabajos presentados en cursos anteriores, etc.

Así, el módulo “Diversidad en la Escuela” pretende desarrollar 6 competencias transversales (ver tabla 1):

Tabla 1

Competencias transversales planteadas en el módulo

Código	Competencia
C1. Capacidad Investigadora	Desarrollar la capacidad investigadora: ser capaz de buscar la información en bases de datos científicas y elaborar un marco teórico sobre el que sustentar las decisiones que se tomen como profesional.
C2. Tratamiento de la Información	Distinguir la información que cuenta con validez científica, utilizar como criterio de discriminación la fuente de información, identificar la información clave, relacionar ideas y redactarlas en formato académico siguiendo las pautas de redacción establecidas en el APA 6° edición.
C3. Transferencia del Conocimiento	Transferir el conocimiento derivado de la revisión de documentación científica y del conocimiento adquirido en las diversas disciplinas a las situaciones prácticas planteadas de forma efectiva.
C4. Razonamiento Crítico	Reflexionar sobre la práctica educativa de forma crítica, tomar decisiones sobre la misma infiriendo la resolución más adecuada de la información derivada de las investigaciones científicas.
C5. Gestión de Conflictos	Gestionar los conflictos de forma positiva, convirtiéndolos en una posibilidad para mejorar el funcionamiento grupal, a través de la reflexión, evaluación y reelaboración de los acuerdos y procesos de trabajo.
C6. Trabajo en Equipo	Trabajar en equipo de forma efectiva (incentivando la interacción, creando aprendizaje de forma colaborativa, reflexionando conjuntamente, respetando los argumentos de validez, realizando una escucha activa, etc.)

Propósito de la investigación

Este trabajo responde a un doble propósito: por un lado, surge del

interés del equipo docente de evaluar en qué medida el TIM cumple con los requisitos necesarios para capacitar al alumnado en algunas de las competencias básicas necesarias para desarrollar una buena labor profesional en el futuro; por otro lado, pretende aportar información que ayude a dar respuesta a la falta de literatura detectada de cómo y en qué medida se trabajan las competencias transversales (Eizagirre, Altuna, Pikabea, Marko y Perez, 2017).

Siguiendo el planteamiento defendido por Rodríguez et al. (2018) en el Proyecto de excelencia *Re-Evalua*, sabemos que el alumnado es capaz de realizar un juicio acertado de sus competencias y que esta percepción influye en el aprendizaje y desarrollo de las mismas. En el marco teórico sobre el que se sustenta el proyecto, Rodríguez et al. (2018) señalan dos aspectos clave referidos al desarrollo de competencias básicas. Por una parte, refieren investigaciones que muestran cómo la participación del alumnado en el proceso de evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales y heteroevaluación, procesos que se desarrollan en el TIM “Diversidad en la Escuela”) ayuda a mejorar el desarrollo de competencias. Y por otro lado, recaban resultados de estudios en los que se demuestra la importancia de la autoeficacia percibida por el estudiantado y su relación directa con el desarrollo de competencias, siendo esta percepción de la autoeficacia un criterio a tener en cuenta como predictor del éxito del estudiante.

Tomando como base estos principios, en este estudio se plantearon dos objetivos en torno a las seis competencias transversales que se trabajan en el módulo:

1. Identificar la percepción que tienen los estudiantes al inicio del módulo sobre las seis competencias transversales.
2. Determinar si existen diferencias en la percepción del desarrollo de competencias transversales tras la implementación del TIM.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 113 estudiantes que cursaron el segundo curso del Grado de Educación Primaria en el curso escolar 2018-2019 en el Campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Su edad oscilaba entre los 18 y 27 años ($M = 19,65$; $SD = 1,27$). El 69% se autodefinió como chica ($n = 78$), el 30,1% como chico ($n = 34$) y el 0,9% se identificó en la categoría de no binario ($n = 1$).

Instrumento y procedimiento

Antes de dar comienzo al TIM, la primera semana de clase del segundo

cuatrimestre (finales de enero), se explicó al alumnado el objetivo de la investigación. Con objeto de respetar en todo momento la confidencialidad y el anonimato, se les indicaron las pautas a seguir para suplantar su identidad por un código (compuesto por la primera letra de su nombre y los cuatro últimos dígitos del número del carnet de identidad).

El alumnado cumplimentó en un tiempo aproximado de 20-25 minutos de forma digital, en el propio aula y en presencia de una persona del equipo docente un cuestionario diseñado *ad-hoc*. El cuestionario estuvo compuesto por un total de 58 ítems, con formato de respuesta tipo Likert en una escala ascendente de cinco puntos. Los cinco primeros ítems del cuestionario fueron diseñados para recoger datos identificativos de las personas encuestadas (como edad, sexo y estudios previos realizados). Los 53 ítems restantes, cumplían con la finalidad de medir la percepción del alumnado sobre las seis competencias objeto de estudio.

Para ello, se utilizaron preguntas en las que, en ocasiones, el alumnado debía mostrar acuerdo o desacuerdo (1: Nunca, 5: Siempre) con una afirmación (ítem 58: Eres capaz de basar tus decisiones en evidencias científicas a la hora de dar respuesta a tu práctica educativa en el aula), señalar la frecuencia (1: Nunca, 5: Siempre) con la que realiza una acción concreta (ítem 36: ¿Has utilizado alguna vez las normas APA?, o ítem 40: ¿Has realizado alguna vez búsquedas en bases de datos como: WOS, ERIC, SCOPUS o Sciencedirect?) o cuantificar el nivel de validez (1: Ninguna, 5: Total) de diversas fuentes (Señala cuál es la validez científica de las siguientes fuentes, ítem 44: un blog, ítem 45: la noticia de un periódico, ítem 46: una revista divulgativa, ítem 47: una revista científica, etc.). Además, se incluyó el Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo de Fernández-Río, Cecchini, Méndez-Giménez, Méndez-Alonso y Prieto (2017), para medir la habilidad de aprender y trabajar de forma cooperativa dentro de la competencia de Trabajo en Equipo.

Al finalizar el cuatrimestre, se repitió el mismo procedimiento, invitando al alumnado a completar de nuevo ambos cuestionarios.

Por último, cada grupo de trabajo (34 grupos en total) entregó, junto con el trabajo final, la respuesta a cinco preguntas abiertas en las que se les pedía su valoración sobre el módulo. Estas preguntas se referían a cuatro áreas: 1) obtención de las competencias previstas, 2) valoración del proceso y material de trabajo, 3) valoración de la implicación del profesorado y del alumnado y 4) sugerencias para mantener o cambiar la propuesta de trabajo y justificación de su respuesta.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos de los datos recogidos a través de los cuestionarios se realizaron a través del paquete informático IBM SPSS® versión 20 para Windows, con el que se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos y de frecuencias, y la prueba no paramétrica T de Wilcoxon para el análisis de diferencias intrasujeto para muestras relacionadas, por

no cumplirse el supuesto de normalidad.

Las respuestas a las preguntas abiertas fueron analizadas en una reunión con todo el profesorado del TIM (9 personas en total), en la que se analizaron los logros obtenidos y se concretaron futuras propuestas de mejora.

Resultados

Percepción de las competencias antes de la implementación del TIM (Pre-test)

Antes de la realización del TIM, la competencia peor valorada por el alumnado fue la Capacidad Investigadora ($M_{pre} = 2,36$). En un nivel intermedio se situaron la Gestión de Conflictos ($M_{pre} = 3,38$), el Razonamiento Crítico ($M_{pre} = 3,46$), el Tratamiento de la Información ($M_{pre} = 3,53$) y la Transferencia del Conocimiento ($M_{pre} = 3,53$) y la mejor valorada fue la competencia de Trabajo en Equipo ($M_{pre} = 4,03$).

Comparación de la percepción de las competencias después de implementar el TIM (Post-test)

Una vez realizado el TIM, las cuatro competencias mejor evaluadas y que presentaron diferencias significativas fueron las siguientes (ver figura 1): Razonamiento Crítico ($M_{pre} = 3,46$ y $M_{post} = 3,99$; $z = 6,67$, $p < 0,01$), Capacidad Investigadora ($M_{pre} = 2,36$ y $M_{post} = 2,84$; $z = 7,67$, $p < 0,01$), Tratamiento de la Información ($M_{pre} = 3,52$ y $M_{post} = 3,99$; $z = 7,26$, $p < 0,01$) y Transferencia del Conocimiento ($M_{pre} = 3,53$ y $M_{post} = 3,96$; $z = 7,15$, $p < 0,01$). Los tamaños del efecto de todas las diferencias fueron altas ($r = 0,62 - 0,72$).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las competencias de Trabajo en Equipo y Gestión de Conflictos ($p > 0,05$).

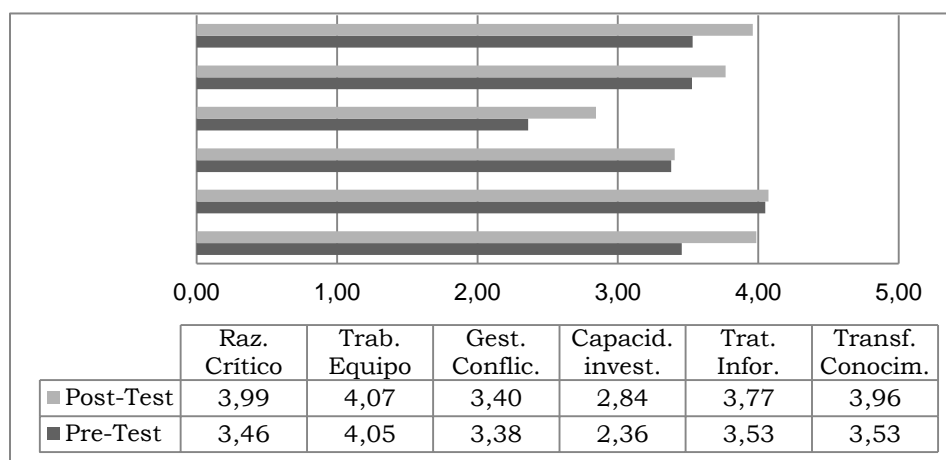


Figura 1. Percepción del alumnado de su nivel de competencias antes y después de la implementación del TIM.

Mejoras percibidas en cada competencia

Capacidad Investigadora

El alumnado inicia el cuatrimestre con una percepción negativa respecto a su Capacidad Investigadora, siendo esta la competencia peor valorada ($M_{pre} = 2,36$). Se ha podido constatar una muy baja tendencia a utilizar bases de datos especializadas. Solo un 15,1% del alumnado dice utilizar estas bases de datos alguna vez, frente a un 91,2% que afirma utilizar, siempre o casi siempre, Internet en general. Esta tendencia mejora con la participación en TIM que logra que el 40,7% del alumnado utilice, a menudo o siempre, bases de datos especializadas para realizar sus trabajos académicos.

Tratamiento de la Información

Los resultados mostraron que existía una gran confusión inicial entre los participantes sobre la validez que debían otorgar a la información derivada de diversas fuentes. En la figura 2 se observa que los resultados del pre-test indicaban que la información procedente de las revistas divulgativas contaba con una gran o total fiabilidad para el 54% del alumnado, seguida de los apuntes de un compañero (52,2%). También las noticias publicadas en los periódicos eran valoradas con un alto o completo nivel de fiabilidad por el 45% de la muestra. Sin embargo, solo un 42% de los participantes otorgaba ese mismo nivel de confianza a las revistas científicas o a los trabajos Fin de máster (38%) que se posicionaban en los niveles más bajos, a la par de los apuntes de asignaturas (37,2%) o la información aportada en un blog (33%).

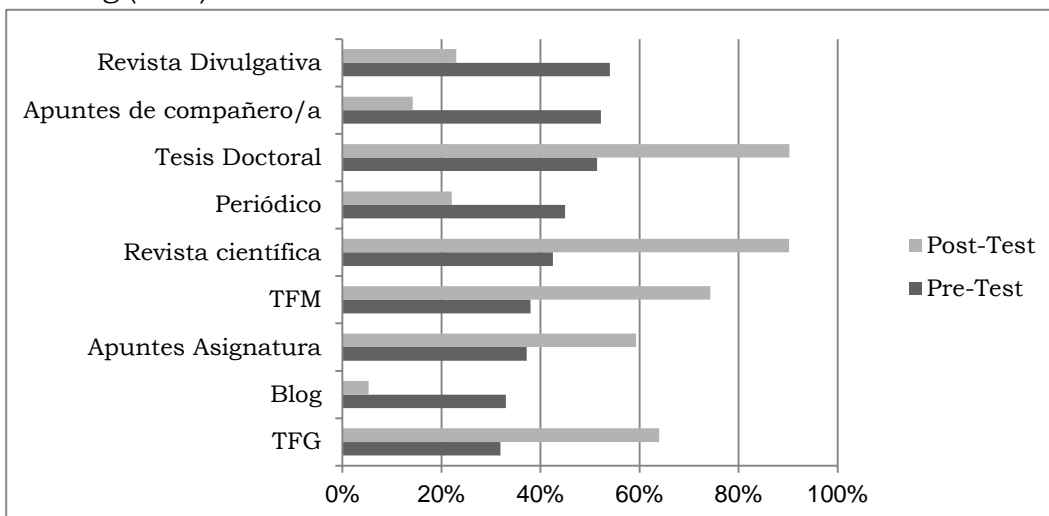


Figura 2. Comparación de porcentajes de alumnado que otorga alta o total fiabilidad a la información derivada de diversas fuentes.

Los resultados post-test, sin embargo, señalan una gran subida en la

confianza que el alumnado deposita en la información publicada en revistas científicas (90,2%) y tesis doctorales (90,3%), pasando a ser esta la fuente a la que otorgan mayor validez. Al contrario, dejan de considerar las revistas divulgativas (23%), los apuntes de compañeros/as (14,2%) o las noticias de periódicos (22,1%) como información de alta relevancia científica.

Estos datos son coherentes con la importancia que el alumnado otorgaba al inicio del cuatrimestre a la procedencia de la información, siendo solo un 33,6% del alumnado quien, a menudo o siempre, tenía en cuenta que la información que manejaba procediera de bases de datos científicas. Este dato mejora con los datos post-test, donde un 64,6% indica dar gran importancia a que la información proceda de estas bases de datos y un 72% dice utilizar como criterio de discriminación la fuente (frente a un 54,8% del pre-test).

En cuanto al Tratamiento de la Información, la percepción de su capacidad para identificar el contenido más significativo, relacionar ideas y construir un marco teórico también mejora al final del cuatrimestre (Pre 68,1% - Post 87,6%).

Por último, a la hora de presentar la información de forma escrita, al inicio del cuatrimestre solo un 28,3% afirmaba saber hacerlo respetando las normas APA. Este porcentaje incrementa hasta un 74,4% al finalizar el TIM.

Transferencia del Conocimiento

Aunque el alumnado valora moderadamente bien su capacidad de transferir el conocimiento teórico a un caso práctico ($M_{pre} = 3,53$), más de la mitad (55,8%) afirma tener dudas sobre los pasos a seguir a la hora de responder a un problema educativo, y cerca de la mitad (46,9%) tendría dificultades para definir los objetivos en el diseño de intervención. Estos aspectos mejoran considerablemente al final del cuatrimestre, donde los resultados muestran que un 70,8% del alumnado encuestado se muestra bastante o totalmente seguro de conocer los pasos que deberían seguir para responder a diversos retos educativos. Un 83,2% sabría definir los objetivos de intervención, un 85,9% se siente capaz de identificar las claves más importantes del problema a resolver y el 86,7% (frente a un 66,3% inicial) considera que es capaz de transferir el conocimiento teórico a un caso práctico.

Razonamiento Crítico

El cambio más significativo en este ámbito se dio en la transformación que el alumnado percibió después de la intervención en su capacidad para identificar y basarse en evidencias científicas y poder utilizar esta información de forma crítica en situaciones concretas relacionadas con su práctica profesional. De este modo, de un 49,6% de las personas encuestadas que, inicialmente, señalaban tener grandes dudas respecto a su capacidad para utilizar de forma apropiada las evidencias científicas,

solo un 16,8% se considera moderadamente capacitada al final de la intervención, frente a un 83,2% que siente bastante o plena confianza para hacerlo.

Trabajo en Equipo y Gestión de Conflictos

No se han observado mejoras significativas en las puntuaciones pre y post intervención en las competencias de Trabajo en Equipo ni en la Gestión de Conflictos, pero existen algunos aspectos que sería interesante tener en cuenta.

Así, prácticamente la totalidad de los y las estudiantes (95,6%) ha trabajado en grupo con mucha frecuencia, pero no tiene costumbre de crear acuerdos de regulación de normas, ya que solo un 25,7% dice realizar estos acuerdos con regularidad, y no tiene el hábito de levantar acta de las reuniones (65,5% no lo hace nunca o casi nunca). Aunque el trabajo modular les ha ofrecido herramientas para poder realizar acuerdos y levantar actas, no se ha observado una mejora relevante en estos aspectos (27,7% realiza acuerdos siempre y un 55,7% sigue sin levantar actas).

Por el contrario, obtienen muy buenas puntuaciones, tanto en el pre como en el post-test, en las cinco dimensiones que miden el trabajo cooperativo, oscilando todas las puntuaciones entre $M= 4,21$ y $M= 4,41$.

En cuanto a la Gestión de Conflictos se refiere, los resultados muestran que el 61,9% apenas ha tenido conflictos en el Trabajo en Equipo y un 59,3% a menudo o siempre ha sido capaz de solucionarlos. La causa que mayormente genera estos conflictos (71,7%) es el trabajo desigual que realizan los participantes del grupo.

Resultados cualitativos después de implementar el TIM

En la información cualitativa recogida a través de las preguntas abiertas se observó un amplio consenso al afirmar que, a través del trabajo TIM, han conseguido adquirir las competencias propuestas. La clave para ello estaría en las características del trabajo planteado: “Creemos que este tipo de trabajo ofrece muy buenas posibilidades para trabajar estas competencias y, además, hemos tenido la posibilidad de ir dándonos cuenta de cómo las íbamos adquiriendo” (grupo 2). El TIM, además, les ha ayudado a generar un pensamiento crítico: “Este proceso nos ha llevado a realizar una reflexión crítica, y a generar un pensamiento crítico” (grupo 14) y a aprender a redactar un texto científico construido como resultado del trabajo en grupo: “Creemos que hemos adquirido las competencias. Hemos dado respuesta al caso que se nos planteó y para ello hemos tenido que leer diversas investigaciones para, a continuación, crear un marco teórico. De esta forma, hemos aprendido a escribir un texto científico y además, se ha incentivado el trabajo en grupo” (grupo 20).

Muchos de los grupos definen el trabajo propuesto como exigente, intenso y de una dificultad académica superior a la que están acostumbrados: “Este trabajo modular nos ha exigido una mayor implicación, ya que al

plantearnos situaciones reales y tener que diseñar la solución más apropiada, hemos tenido que trabajar con mayor seriedad y rigor. Aun así, no plantearíamos otro tipo de trabajo, el tema nos ha gustado mucho” (grupo 5) o: “Aunque sea un trabajo duro, hemos estado a gusto. Comparándolo con los trabajos modulares que hemos hecho hasta ahora, este nos ha parecido más complejo” (grupo 23).

Para la mayoría, es la primera vez que se enfrentan a la redacción de un artículo académico de estas características y resulta un reto importante. Sin embargo, lo valoran positivamente, y prácticamente el total de los grupos apuesta por mantener este módulo en el futuro sin realizar cambios significativos en el mismo: “No plantearíamos otro tipo de trabajo porque consideramos que ha sido un trabajo interesante y con el que se aprende mucho” (grupo 3) o “No cambiaríamos nada. Se nos han planteado temas interesantes y actuales, de modo que, mantendríamos esta misma propuesta para el alumnado del curso que viene” (grupo 29).

Destacan, no solo el aprendizaje derivado de cómo elaborar un marco teórico basándose en evidencias científicas, sino también la posibilidad que se les ofrece para reflexionar de manera crítica acerca de las intervenciones educativas: “Hemos podido ejercitarnos en la habilidad de identificar la diversidad en el aula, hemos aprendido a buscar fuentes con validez científica, hemos reflexionado sobre la situación desde una perspectiva crítica...” (grupo 31) y de conocer las piezas necesarias para elaborar un artículo académico: “No cambiaríamos nada. Creemos que es muy valioso aprender a redactar textos científicos del ámbito educativo, así como aprender a evaluar desde una perspectiva crítica las fuentes de información que utilizaremos en nuestro futuro como profesionales” (grupo 8).

Uno de los aspectos mejor valorados ha sido la diversidad de situaciones planteadas y, sobre todo, la relación directa de estas con la realidad. Esta última idea ha sido una de las más mencionadas. Consideran que estas situaciones pueden darse en el día a día de cualquier escuela y que es muy posible que en su futuro profesional deban gestionarlas: “Nos parece un trabajo apropiado, ya que son situaciones que podemos encontrar en el día a día y, al fin y al cabo, gracias a esto podemos ampliar nuestro conocimiento. Esto nos parece indispensable para nuestro futuro profesional” (grupo 9). Es por eso por lo que consideran indispensable y de gran utilidad para su futuro el aprender a formular respuestas adecuadas y basadas en evidencias científicas: “Nos parece un trabajo modular muy útil por la relación tan estrecha que tiene con la realidad, ya que es muy probable que en un futuro nos toque diseñar propuestas como esta” (grupo 26). Creemos necesario señalar que este vínculo percibido entre la realidad y las situaciones planteadas ha sido un factor motivador a la hora de abordar el trabajo: “Nos hemos sentido muy motivados porque el tema nos ha parecido muy interesante desde el principio. Además, creemos que este trabajo será de gran utilidad para nuestro futuro profesional porque nos puede tocar gestionar una situación parecida en el aula” (grupo 33).

Conclusiones

La universidad en general, y la UPV/EHU en particular, ha apostado claramente por trabajar en pro de una educación de calidad que capacite al alumnado para dar respuesta a una sociedad en continuo cambio (UPV/EHU, 2018). Las competencias transversales se erigen como una de las claves para ello, por consiguiente, es necesario que la planificación curricular de cada centro se adapte (Rekalde et al., 2012) para asegurar su desarrollo. Estructurar la titulación a partir de módulos es la propuesta que desde la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (FEFA) de la Universidad del País Vasco se ha realizado para la titulación de Grado de Primaria. Estos módulos favorecen un modelo docente más práctico, activo y colaborativo (Rekalde et al., 2012), impulsando el trabajo en equipos docentes coordinados (UPV/EHU 2018) y diluyendo las barreras existentes entre distintas disciplinas (Rodríguez et al., 2018). Sin embargo, resulta necesario evaluar cómo y en qué medida los módulos ayudan a desarrollar las competencias transversales (Eizaguirre et al., 2017) para aportar evidencia de su eficacia. Los resultados obtenidos en esta investigación ayudan a confirmar que el TIM denominado “Diversidad en la escuela” es una propuesta válida para trabajar las competencias transversales, competencias que se consideran importantes para mejorar las capacidades profesionales del futuro profesorado.

De las seis competencias definidas, en cuatro (Capacidad Investigadora, Razonamiento Crítico, Tratamiento de la Información y Transferencia del Conocimiento) el alumnado ha percibido una mejora significativa tras la implementación del TIM. Gracias a este, el alumnado dice sentirse más capacitado para basar sus decisiones en evidencias científicas y utilizar la información obtenida de forma crítica en situaciones prácticas. Acercar al alumnado a las bases científicas y fundamentar su formación en base a las mismas es una de las claves para mejorar la formación del futuro profesorado, alejando del aula las prácticas basadas en creencias erróneas y generando intervenciones efectivas. Para ello, es necesario que el profesorado rompa con la nefasta opinión que tiene del impacto que la investigación puede tener en el aula (Costa et al., 2019) y le ofrezca mayor credibilidad. Con los resultados de este estudio se constata que este módulo ha conseguido una mejora en este cambio de percepción, ya que ha incrementado significativamente el grado de validez que el alumnado otorga a las revistas científicas, así como a la procedencia de la información en la elaboración de un trabajo académico. Además, el alumnado percibe una mejora competencial en la Transferencia del Conocimiento a situaciones prácticas, capacidad indispensable para una buena capacitación docente (Gairín, 2011).

La falta de mejoras significativas detectada en las competencias de Trabajo en Equipo queda justificada por el alto nivel del que partía esta

competencia desde el inicio. El alumnado está habituado a trabajar en equipo y considera que tiene la capacidad suficiente para ello. Los resultados obtenidos, tras analizar todas las dimensiones del trabajo cooperativo, así lo demuestran.

No obstante, la falta de mejora en la Gestión de Conflictos merece una reflexión. Los conflictos que surgen en los equipos de trabajo suelen ser una fuente de preocupación reiterada para los docentes. Para hacer frente a este problema se han realizado acuerdos que se han reelaborado durante el proceso dependiendo de los conflictos surgidos, pero estos intentos no han logrado una mejora significativa en esta competencia. Será necesario incorporar cambios en el módulo que ayuden a mejorar este aspecto, realizando por parte del profesorado un seguimiento más exhaustivo de la aplicación que el alumnado hace de estas técnicas.

Por último, es preciso señalar, que las opiniones del alumnado recogidas mediante preguntas abiertas han corroborado los resultados obtenidos a través del cuestionario. El alumnado valora positivamente el trabajo realizado en el módulo y considera que es válido para desarrollar las competencias transversales propuestas, y aunque consideran que el trabajo planteado es exigente y con un nivel de dificultad alto, se sienten motivados para realizarlo. Plantear situaciones de análisis contextualizadas y cercanas a problemáticas reales (Fernández, 2006) ha contribuido a generar esta motivación. Asimismo, la metodología utilizada, que les ha posibilitado trabajar de forma activa, planteándose preguntas, investigando, seleccionando información, sacando conclusiones... (Rekalde et al., 2012) ha sido de gran ayuda. Aun así no podemos olvidar que, durante todo el proceso, ha existido un continuo seguimiento por parte del profesorado que a través de diversas actividades ha asegurado que se ofrecían las herramientas necesarias para la correcta elaboración del trabajo, planificando y garantizando que se llevasen a cabo los procesos necesarios para generar un pensamiento crítico (Morales, 2018). Esta sensación de ser capaces de enfrentarse con éxito a una tarea, definida por ellos mismos como exigente y difícil, ha sido otra de las fuentes generadoras de motivación. Al final del módulo los y las estudiantes han percibido una mejora en su capacidad para pensar críticamente, para discernir entre la información más fehaciente, para aplicarla en situaciones prácticas y para redactar un texto académico basado en evidencias científicas aplicando las normas APA. Esta percepción, ha sido, sin duda, la base de la buena valoración del módulo. Como el propio alumnado menciona en sus valoraciones, es gratamente satisfactorio sentirse con mayor preparación y capacitación para enfrentarse a su futura labor docente. Los trabajos con una rigurosa planificación y coordinación docente, que diluyan las barreras entre disciplinas (Rodríguez et al., 2018) pueden ayudar a este fin y este TIM es muestra de ello.

Referencias

- American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones*. Washington: American Psychological Association.
- Aristizabal, P., Rodríguez-Fernández, A. Rodríguez-Miñambres, P y Fernández-Zabala, A. (2015). El desarrollo de las competencias transversales en segundo curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 25-37.
- Benito, Á., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior: En el espacio europeo de educación superior* (Vol. 10). Madrid: Narcea.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Chica Merino, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (14), 67-82.
- Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher: Reflection in action: Reflection in action*. Berkshire: Open University Press.
- Dekker, S., Lee, N., Howard-Jones, P., y Jelle, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3. doi: 10.3389/fpsyg.2012. 00429
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.
- Díaz Costa, E., Fernández Cano, A. Faouzi Nadim, T. y Caamaño Carillo, C. (2019). Modelamiento y estimación del índice de impacto de la investigación sobre la docencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 211J228. doi: 10.6018/reifop.22.2.351671
- EES (2019a). *The Bologna Declaration of June 19*. Recuperado de: <http://www.eees.es/pdf/bolognaEUA.pdf>
- EES (2019b). *Estructuras Educativas Europeas. La respuesta de la universidad mediante el proyecto "Tuning"*. Recuperado de: <http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas>
- Eizagirre, A., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J. I., y Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 259-276.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo

editorial universitario.

- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D. y Prieto, J. (2017). Diseño y Validación de un cuestionario de mediación del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología*, 33(3), 680-688. doi: 10.6018/analesps
- Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M., y Arbós, A. (2014). Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), pp.131-150. doi: 10.4471/remie.2014.08
- Fuentes, A., y Risso, A. (2015). Evaluación de conocimientos y actitudes sobre neuromitos en futuros/as maestros/as. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 193-198. doi: 10.17979/reipe.2015.0.06.530
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/78532495.pdf>
- González, J. y Wagenaar, R.(coord.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gobierno Vasco (2019). *Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817. doi: 10.1038/nrn3817
- Johnson, D.W & Johson, R.T. (2014): *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. España: Editorial SM.
- Karakus, O., Howard-Jones, P. A., & Jay, T. (2015). Primary and Secondary School Teachers' Knowledge and Misconceptions about the Brain in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1933- 1940. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.858
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108. doi: 10.6018/reifop.21.2.323371
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 39, 01-20. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2012000200010&script=sci_arttext&tlng=pt
- Perines, H. (2017). Las murallas invisibles entre la investigación educativas y los docentes. *Ciencia y Educación*, 1(1), 11-21.

Rekalde, I., Martínez, B., y Marko, J. I. (2012). Los proyectos interdisciplinares de módulo: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Social de la UPV/EHU. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 209-237.

Rodríguez, G., Ibarra, M. S., y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. doi: 10.5944/educXX1.14457

Rodríguez-Miñambres, P., Rico-Martínez, A., López de Sosoaga-López de Robles, A. y Ugalde-Gorostiza, A.I. (2018). Cómo evaluar una simulación de la metodología por proyectos a través del uso de rúbricas en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 43-63. doi: 10.6018/reifop.21.2.315011

Ortega, M. D. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-328.

UNESCO (1990): *Declaración Mundial sobre educación para todos*. New York: UNESCO.

UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2015). *La educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UPV/EHU (2015). *Informe de autoevaluación para la acreditación de Grado*. Recuperado de: <https://www.ehu.eus/es/grado-educacion-primaria-gipuzkoa/verificacion-seguimiento-y-acreditacion>

UPV/EHU (2018). *Plan estratégico de actuación*. Recuperado de: <https://www.ehu.eus/es/web/idazkaritza-nagusia/plan-estrategikoa-2018-202>

Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual

M^a Luisa BELMONTE
Lucía MIRETE
Begoña GALIÁN

Datos de contacto:

M^a Luisa Belmonte
Universidad de Murcia
marialuisa.belmonte@um.es

Lucía Mirete
Universidad de Alicante
Lucia.mirete@gmail.com

Begoña Galián
Universidad de Murcia
Begona.g.n@um.es

RESUMEN

El título universitario de Estudios Propios “Todos Somos Campus”, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Iniciativa Empleo Juvenil, a través de la convocatoria de ayudas de Fundación ONCE, permite que jóvenes con discapacidad intelectual se formen en la Universidad de Murcia y se preparen para conseguir un empleo.

El programa formativo se desarrolla entre octubre del 2019 y junio de 2020. A lo largo de ese periodo, los 17 jóvenes con discapacidad intelectual se incorporan a las aulas y la vida universitaria a través de la construcción de itinerarios formativos integrales, accesibles y personalizados.

El abordaje de contenidos se realiza de forma aplicada y transversal, e incluye un periodo de prácticas que permite al alumnado interactuar con empresas colaboradoras. La metodología de trabajo está basada en grupos de trabajo colaborativos, de apoyo entre iguales, con metas establecidas y completamente accesibles y flexibles, adaptándose a los requerimientos de los contenidos, y permitiendo el establecimiento de sinergias entre ellos, actividades en cadena, trabajo en gran grupo, entre otros.

Todos Somos Campus supone una formación para la mejora de la autonomía y la inclusión socio-laboral, sin olvidar que también desarrolla la motivación por el aprendizaje y desempeño responsable de tareas, pudiendo afirmar que la Universidad de Murcia apuesta por establecer un sistema de formación inclusivo y de normalización comunitaria.

PALABRAS CLAVE: discapacidad intelectual; universidad; inclusión; empleo.

Evaluation of the university degree relevance “We Are All Campus” aimed for people with intellectual disabilities

ABSTRACT

The university degree of Own Studies “We are All Campus”, co-financed by the European Social Fund and the Youth Employment Initiative, through the call for grants from the ONCE Foundation, allows young people with intellectual disabilities to be trained at the University of Murcia and prepared to get a job.

The training program takes place between October 2019 and June 2020. Throughout this period, the 17 young people with intellectual disabilities are incorporated into classrooms and university life. They are integrated through the construction of comprehensive, accessible, and personalized training itineraries.

The content approach is carried out in an applied and cross-sectional way, which includes a period of practices allowing students to interact with collaborating companies. The working methodology is based on collaborative work groups, peer support, with fixed goals, fully accessible and flexible; being adapted to content requirements, and being able to establish synergies between participants, chain activities, large group work, among others.

We are all Campus means training to improve autonomy and socio-labor inclusion, bearing in mind that it develops motivation for learning and responsible task performance; in order to say that the University of Murcia aims to establish a system for the inclusive training and community standardization.

KEYWORDS: intellectual disability; university; inclusion; employment.

Luces y sombras de la discapacidad intelectual

Desde la creación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, se viene acaeciendo un cambio de perspectiva hacia un modelo social, que aboga por entender la discapacidad como construcción social, y no como característica personal (Manzanera y Brändle, 2019). Durante décadas, la discapacidad luchó por encontrar un hueco en el mundo de la investigación educativa (Meekosha y Shuttleworth, 2009), dada la necesidad de construir nuevos pilares sociales (Rocco, 2011). El objetivo primordial fue redefinir conceptos erróneos entre jerarquías de discapacidades, así como la relación entre personas con y sin discapacidad, como términos descriptivos (Vehmas y Watson, 2014).

Históricamente, la educación universitaria y el colectivo de estudiantes con discapacidad intelectual, no han sido entes demasiado compatibles (Brewer y Movahedazarhouli, 2019). En los últimos años, las instituciones de

educación superior, de manera ascendente, han ofrecido oportunidades para que el alumnado con discapacidad intelectual participe en la vida del campus (Ryan, Randall, Walters y Morash-MacNeil, 2019). Esto ha supuesto un significativo avance en materia de inclusión educativa (Melero, Moriña y Perera, 2019), que se ha visto reflejado en el aumento de los estudios sobre la respuesta de la educación superior a esta nueva situación de inclusión de los jóvenes con discapacidad en la Universidad (Arnaiz, 2019; Claiborne, Cornforth, Gibson, y Smith, 2010; Fuller, Bradley y Hall, 2006; Fuller, Bradley y Healey, 2004; Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004; Holloway, 2001; Hong, Haefner, y Slekar, 2011; Hopkins, 2011; Moriña, y Perera, 2018; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Mullins y Preyde, 2013; Riddell, Tinklin y Wilson, 2005; Riddell, Wilson y Tinklin, 2002; Ryan y Struths, 2004; Shevlin, Kenny y McNeela, 2004; Taylor, Baskett y Wren, 2010).

La integración se fundamenta en la normalización de la vida del estudiante con necesidades educativas especiales (Barrio de la Puente, 2009), pero, una vez completada la educación secundaria, no es usual esperar que la persona con discapacidad prolongue su andadura por las sendas de la educación superior (Gillan y Coughlan, 2010; Grigal y Hart, 2010; Mock y Love, 2012). Por ello, todavía es largo el camino a recorrer (Castellana y Sala, 2006; Díaz y Funes, 2016; Muñoz, Novo y Espiñeira, 2013), sabiendo, además, que el abandono, o interrupción educativa (Van Dijk, 2012) de estos estudiantes es más frecuente (Sánchez-Gelabert y Elias, 2017).

Por otro lado, el empleo es un elemento crucial para fomentar el desarrollo de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual (Ryan, Randall, Walters y Morash-MacNeil, 2019), pese a los retos, de muy distinta naturaleza, que esta aspiración conlleva (Echeita y Simón, 2014). La integración al mercado de trabajo es una de las claves principales para la normalización (Manzanera y Ortiz, 2017), junto con su integración en la sociedad (Manzanera y Brändle, 2019). Sin embargo, el acceso laboral no es equitativo (Sánchez, Hernández y Raya, 2016), siendo en general la situación de este colectivo, peor que la de las personas sin discapacidad (Manzanera y Ortiz, 2017; Ortiz y Olaz, 2018).

El programa Todos Somos Campus (TSC)

En el marco de la Estrategia Europa 2020, esbozada encauzando sus miras a la creación de unas condiciones propicias para una economía más competitiva y creadora de empleo, generando un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo, parece necesario contar con programas afines que refuercen esta Estrategia, planteando actuaciones encaminadas al empleo de los sectores de población más desfavorecidos.

Desde la Universidad de Murcia se plantea el Título Universitario de Estudios Propios Todos Somos Campus (TSC). Una iniciativa que quiere sumarse al

esfuerzo social para favorecer y facilitar la incorporación del colectivo de jóvenes con discapacidad intelectual al mercado laboral. Con este fin, comienza a fraguarse un proyecto formativo para el empleo, capaz de dar respuesta a las necesidades individuales de este colectivo, construyendo itinerarios formativos integrales y personalizados para que los jóvenes con discapacidad intelectual puedan participar como sujetos de derecho en su comunidad, favoreciendo sus potencialidades y oportunidades laborales.

Los objetivos de este programa son ambiciosos:

- Proporcionar formación encaminada a la mejora de la autonomía y la preparación laboral.
- Facilitar recursos para el aumento de la inclusión laboral y social del colectivo.
- Dotar a los participantes de una formación integral, humanista y laboral polivalente maximizando sus posibilidades de acceso y mantenimiento en el mercado de trabajo.
- Establecer un sistema de formación inclusivo y de normalización en el marco de la comunidad universitaria.
- Desarrollar la motivación y el interés de los participantes por el aprendizaje y el desempeño de las distintas tareas, con eficacia y responsabilidad.

Por otro lado, los destinatarios del programa son 17 jóvenes de entre 18 a 30 años que deben cumplir con los requisitos de: estar inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil; presentar discapacidad intelectual igual o superior al 33% reconocida oficialmente por el Instituto Murciano de Acción Social (IMAS); poseer capacidad de desplazamiento autónomo; y tener habilidades académicas básicas de competencias mínimas en lectoescritura y cálculo.

Las competencias que el curso propone versan en torno a la adquisición de habilidades y actitudes que cualquier ciudadano, en edad laboral, debería poseer, como son:

- Aplicar los conceptos, teorías y principios adquiridos en la resolución de problemas y toma de decisiones.
- Adquirir compromisos sociolaborales, que contribuyan a su crecimiento como ciudadanos de pleno derecho.
- Adquirir y manifestar habilidades sociales y emocionales necesarias para relacionarse con éxito en los diferentes entornos en los que se desenvuelvan y trabajar satisfactoriamente en equipo
- Adquirir habilidades de manejo de tecnologías de la información y la comunicación, que permitan resolver con eficacia tareas relacionadas con su trabajo.
- Desarrollar actitudes flexibles con capacidad de adaptación al cambio.

Estructuración del curso en tres bloques: Desarrollo Personal y Autonomía, Formación para el Empleo y Desarrollo Profesional

Insertas dentro del primero de ellos, centrado en el **Desarrollo Personal y la Autonomía**, se encuentran cuatro grandes temáticas, básicas para una inclusión social plena:

i. Habilidades para la comunicación.

Imagen personal (cuidado e higiene personal, vestimenta, adecuación al lugar y al momento apropiado, buenos hábitos).

La comunicación verbal y no verbal (habilidades específicas de comunicación, habilidades conversacionales, espacio y contacto físico, expresión facial, postura corporal, tono-timbre-intensidad y prosodia de la voz, expresión de sentimientos).

Lenguaje y expresión comunicativa (reglas básicas del proceso de comunicación oral, elementos y funciones de la comunicación oral, sistema de comunicación alternativa, obstáculos en la comunicación, seguir y dar instrucciones, hacer peticiones, saber expresarse con asertividad).

La comunicación escrita y la lectura (usos y formas, la escritura como medio de comunicación, aspectos gramaticales elementales sobre ortografía y sintaxis, la disposición espacial de la escritura, funcionalidad del lenguaje escrito, lectura global de carteles, iconos, formatos establecidos calendarios, horarios, instancias, nombres y apellidos, etc), reglas de elaboración de textos en lectura fácil, lectura comprensiva: la palabra, la frase, el párrafo, etc., la lectura como su uso, entretenimiento y disfrute.

ii. Habilidades sociales.

Iniciativa y participación (habilidades sociales básicas, normas de cortesía, ritmo de trabajo, rendimiento, calidad, actitud cooperativa, actitud de ayuda y conocimiento del grupo).

Autocrítica y aceptación de propuestas de otros (identificación de puntos fuertes y a mejorar, pedir ayuda y/o aclaraciones, aceptar compromisos, tolerancia y respeto a los demás).

Resolución de problemas (tipos de problemas, escucha activa, análisis de las consecuencias, habilidades de negociación en los acuerdos, habilidades alternativas a la agresión).

Trabajo en equipo (tipos de equipos, tipos de liderazgo, principios para trabajar en equipo, la toma de decisiones compartida y el cumplimiento de tareas).

Gestión del conflicto (detección y tipos de conflicto, situaciones que provocan conflicto, resolución de conflictos, la toma de decisiones, la empatía y la negociación).

iii. Habilidades emocionales.

Autoconocimiento y autoestima (emociones negativas y pensamientos erróneos, motivación para el trabajo, derechos y deberes de las personas con discapacidad intelectual, marco legal y toma de decisiones).

Empoderamiento personal (adaptación y satisfacción laboral, aceptación social, el desempeño sociolaboral y los tipos de actitudes).

Toma de decisiones (establecer objetivos, recoger información, valorar soluciones, planificación a corto, medio y largo plazo).

Control del estrés y ansiedad (higiene del sueño, técnicas de relajación, autoinstrucciones y autocontrol).

iv. Entrenamiento cognitivo.

Reflexión y autoaprendizaje (autocontrol, exigencia y reconocimiento del proceso de aprendizaje, la confianza y perseverancia, el afrontamiento de los resultados).

Atención y memoria (tipos de atención y de memoria, establecimiento de rutinas, la supervisión y el repaso, estrategias de mejora, orientación espacio temporal).

Habilidades de planificación (funciones ejecutivas, razonamiento, la gestión del tiempo, la división y organización del trabajo y la evaluación de resultados).

Gestión por procesos (perfiles profesiones, procesos en el puesto de trabajo, estándares e indicadores laborales, la coordinación en el trabajo y la mejora continua).

Dentro del segundo bloque, de **Formación para el Empleo**, se agrupan dos tópicos imprescindibles de cara a un futuro laboral:

v. Habilidades laborales.

Comunicación personal y laboral (normas de convivencia, tipos de relaciones, perfiles comunicativos, las relaciones en horario en el trabajo y en el descanso).

Organización y normativa (legislación laboral (derechos y deberes de los trabajadores, el contrato y tipos de contrato, seguridad social, etc., jornada y

salario, seguridad social), puntualidad, asiduidad, responsabilidad, permisos, horarios, etc., conocimiento y uso del teléfono, correos e internet).

Prevención de riesgos (higiene postural, salud laboral, protección individual, uso responsable de equipos y normas básicas de seguridad).

Orientación al cliente (la atención personal, el cliente satisfecho, cómo ofrecer información y cómo ser prosocial).

Ética profesional (discreción profesional, profesionalidad, eficacia, eficiencia, dignidad, solidaridad y transparencia).

vi. Habilidades específicas.

Matemáticas (numeración (números naturales y enteros, negativos, decimales, utilidad de los números: contar, aproximar, ordenar, aplicación y resolución de problemas de la vida cotidiana).

Cálculo (adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales, uso de la calculadora, cálculo mental, aplicación y resolución de problemas de la vida cotidiana), medir (unidades de medida, aplicación y resolución de problemas de la vida cotidiana), pesar (unidades de peso, aplicación y resolución de problemas de la vida cotidiana), el sistema monetario (el dinero, transacciones económicas responsables en contextos reales), orientación temporal (las medidas del tiempo: siglo, año, meses, días, horas, minutos, aplicación y resolución de problemas de la vida cotidiana).

Tecnología (conceptos y terminología de la informática (hardware, software, CPU, dispositivos de entrada, dispositivos de salida, principales dispositivos de entrada y salida, introducción a los elementos del escritorio, iconos, botones de inicio, etc., digitalización de documentos), introducción al paquete Office (Word, Excell, Access, Power Point), Internet (los buscadores, correo electrónico, páginas web, redes sociales, uso responsable).

El último bloque de contenidos, que abarca el **Desarrollo Profesional**, congrega temáticas fundamentales y concretas de formación especializada orientada al empleo:

vii. Orientación vocacional laboral.

Preferencias profesionales (proyecto personal y profesional-toma de decisiones) y la formación para el empleo (oferta formativa de la Región de Murcia).

Búsqueda de información para encontrar un puesto de trabajo, técnicas e instrumentos para la búsqueda de empleo (el currículum, carta de presentación, pruebas psicotécnicas, entrevista, cumplimentar instancias), aproximación a los diferentes sectores profesionales, inserción laboral).

viii. Desarrollo profesional específico.

Operaciones Auxiliares de Servicios: tramitación, de correspondencia y paquetería, control de almacén de material de oficina y reprografía, operaciones básicas de tesorería, comunicación telefónica en el ámbito profesional, recepción de personas externas a la organización, archivo de documentos, reprografía de documentos, integración y comunicación en el centro de trabajo.

Aproximación a las diferentes ocupaciones y puestos de trabajo ofertados en el prácticum.

ix. Prácticum (empleo con apoyo):

Se les proporcionarán experiencias de prácticas formativas, utilizando la metodología de empleo con apoyo, dentro del ámbito universitario y/o empresarial en las siguientes ocupaciones: Auxiliar de servicios generales; Auxiliar de archivo; Ordenanza; Auxiliar de información; Telefonista en servicios centrales de información; Clasificador y/o repartidor de correspondencia; Auxiliar de venta; Empleado de reposición; Operario de reprografía; Operario de acabados de reprografía; Preparador de pedidos.

x. Formación individualizada orientada al empleo

Autoconocimiento y conocimiento del mercado de trabajo (¿qué competencias tengo y qué necesitan las empresas?, concepto de empleabilidad, sectores económicos y empresas en las que buscar empleo, fuentes de información sobre el mercado de trabajo).

Búsqueda de empleo: planificación inicial para la búsqueda de empleo: recursos útiles y definición de objetivos y elaboración de un plan de acción.

Herramientas para la búsqueda de empleo: *curriculum vitae*: elaboración de CV, elaboración de video curriculum, curriculum Europass.

Entrevista de trabajo. las claves para afrontar una entrevista de trabajo, simulación de entrevistas de trabajo con los alumnos.

Gestión de la red de contactos: elaboración de nuestra autopresentación, estrategias para ampliar y aprovechar nuestra red de contactos.

La metodología docente

La metodología de aula habitual, en el programa, está basada en grupos de trabajo colaborativos. En ella, los participantes son distribuidos en pequeños grupos de tres o cuatro componentes, en función de las características personales detectadas en la evaluación psicopedagógica inicial.

El funcionamiento de estos grupos permite una metodología activa, de apoyo entre iguales, con metas establecidas para cada grupo y completamente colaborativa y solidaria. El abordaje de cada bloque de contenidos se diseña de forma aplicada y transversal, dirigido a la resolución de problemas concretos.

La combinación de estos grupos colaborativos se plantea de forma flexible, adaptándose a los requerimientos de los contenidos, pudiendo establecerse sinergias entre ellos, actividades en cadena, trabajo en gran grupo, etc., en función del mejor aprovechamiento docente. Esta dinámica permite el abordaje combinado de bloques de conocimientos, estableciendo un sistema docente transversal vasto y ajustado a la realidad. De este modo, se desarrolla la creatividad y la capacidad de autodeterminación, propiciando de forma sistemática espacios y momentos para que el alumnado exprese sus opiniones e intereses de forma democrática.

Se plantea el uso de dispositivos informáticos de última generación (tabletas, apps, smartphones) integrados en la actividad del aula a diario, con recursos digitales generados ad hoc, garantizando su accesibilidad a medida del colectivo.

Incluidos en la programación de contenidos, se consideran también, seminarios específicos, donde se dispone de la presencia de expertos en temas tratados con el fin de aportar un punto de vista directo de implicados en el mismo, para así, profundizar en el tema. Dentro de estos seminarios se incluyen casos de éxito, pudiendo mostrar, de esa manera, a los participantes, aquellos jóvenes con discapacidad intelectual incorporados al mercado laboral que narran en primera persona, sus experiencias, problemas, etc.

Para la docencia, se considera necesario contar, además de un profesorado especializado en los contenidos, con la presencia simultánea de personal técnico de apoyo experto en discapacidad intelectual. La combinación de ambos en el aula, permite mantener un ritmo docente adecuado y garantizar que todos los grupos mantengan el interés en los contenidos.

Se diseña un sistema de tutoría y guiado triple, formado por:

- Tutor de contenidos: profesor responsable de cada asignatura, estableciendo un sistema de tutorías individualizadas de asistencia obligatoria para los participantes, destinando una sesión semanal para ello. Además de esta jornada, los participantes dispondrán de acceso a los recursos de la UMU para la realización de tutorías virtuales con el tutor de contenidos.
- Tutor personal: especialista en discapacidad intelectual, asignado de forma individualizada a partir de la evaluación psicopedagógica inicial, y que acompañará al estudiante a lo largo del programa,

proporcionando apoyo tanto al alumno/a como a su familia con reuniones regulares.

- Tutor de refuerzo: estudiante universitario voluntario, asignado de forma individualizada, tras convocatoria abierta, con especial énfasis para los centros objetivo (Psicología, Educación Social, Trabajo Social y Relaciones Laborales), encargado de apoyar de forma semanal el abordaje de los contenidos y el trabajo personal del alumno, motivándolo para la consecución de las metas marcadas.

Tras el cierre de cada tema de contenidos, se realiza una reunión entre los tres tutores, analizando la evolución de cada participante de forma individualizada, atendiendo a su esfuerzo, motivación y adquisición de contenidos.

Por otra parte, los alumnos participantes deben preparar una intervención individualizada a realizar en los estudios ya citados (Psicología, Educación, Educación Social, Trabajo Social y Relaciones Laborales) en asignaturas afines a la inclusión educativa y laboral con el fin de compartir su experiencia educativa, expectativas laborales, metas, etc., con los estudiantes universitarios.

Recursos profesionales, espaciales y otras colaboraciones

Con respecto a las instalaciones, cabe destacar que la actividad docente se realiza en los aularios e instalaciones vinculadas a los centros de la UMU, participantes en el programa, como son las Facultades de: Psicología, Educación, Educación Social, Trabajo Social y Relaciones Laborales. Dichos espacios están equipados con recursos más que suficientes para el desarrollo de las metodologías docentes previstas.

El personal docente es profesorado universitario que, mediante oferta de participación abierta en la Universidad de Murcia, ha manifestado su interés en participar y, posteriormente, ha sido seleccionado con base en su experiencia relacionada con los contenidos docentes del título propio TSC, así como en atención a la diversidad.

Con antelación a la actividad docente, todo el profesorado seleccionado recibe formación especializada sobre el colectivo de jóvenes con discapacidad, sus características y habilidades, así como recursos a tener en cuenta para el trabajo en el aula con ellos.

Por otro lado, el curso está planificado para contar con dos perfiles de equipo técnico:

- Personal de apoyo en el aula: profesionales especializados en el trabajo y la formación a jóvenes con discapacidad intelectual, mediante convocatoria abierta a interesados. Para su selección se tiene en cuenta la vinculación a asociaciones u organizaciones del ámbito de la discapacidad intelectual, y su experiencia en formación para el empleo en discapacidad intelectual.
- Personal técnico especialista UMU: por un lado, Técnicos de Atención a la Diversidad y Voluntariado (ADyV), encargados de la coordinación de actuaciones del programa, su plan de estudios, y el seguimiento y supervisión del primer bloque de contenidos del programa con sus dinámicas docentes, garantizando así la adecuación de su desarrollo a los objetivos del mismo. Por otro lado, Técnicos de Orientación Laboral, pertenecientes al Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE), encargados de la planificación, desarrollo y evaluación del periodo de prácticas, así como el seguimiento y supervisión del segundo y tercer bloque de contenidos del programa con sus dinámicas docentes, garantizando así mismo, la adecuación de los objetivos al mismo.

Los Programas de Apoyo transversales son cuatro:

Programa Tutor: tutoría individualizada realizada por estudiantes universitarios voluntarios, preferiblemente, con algún tipo de discapacidad que no afecte al proceso de la tutoría.

Programa Apuntes: apoyo para la realización de fotocopias, apuntes de clase, encuadernaciones, ampliaciones y materiales específicos.

Programa de Ayudas Técnicas: préstamo de equipos informáticos adaptados (en este caso tabletas para cada grupo docente).

Programa de Apoyo Voluntario: programa de inclusión en la vida universitaria mediante voluntarios de apoyo, favoreciendo la participación de los alumnos en actividades deportivas, culturales y sociales de la UMU.

Por último, se destaca la colaboración de la comunidad universitaria, dado que se organiza desde el Vicerrectorado de Formación e Innovación, el Vicerrectorado de Estudiantes y el Vicerrectorado de Transferencia, Emprendimiento y Empleo, por medio del Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado y el Centro de Orientación e Información de Empleo.

Las entidades sociales relacionadas con la discapacidad intelectual que colaboran son: Comité de Representantes de Personas con Discapacidad y sus Familias de la Región de Murcia; Federación Plena Inclusión; Asociación CEOM (Asociación para la Integración de Personas con Discapacidad Intelectual), y la Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia.

La gestión y organización del Practicum en empresas e instituciones se lleva a cabo por el COIE de la Universidad de Murcia, el cual tiene, entre otras responsabilidades, la promoción y gestión de las prácticas extracurriculares de los estudiantes de las titulaciones oficiales y propias de la Universidad de Murcia. Gestiona más de 2.700 prácticas externas cada curso académico y posee Convenios de Cooperación Educativa con más de 9.300 empresas e instituciones.

Para la realización de prácticas externas, la Universidad de Murcia y las empresas e instituciones cuentan con un Convenio de Cooperación Educativa, como requisito previo e imprescindible para la incorporación de los estudiantes en prácticas. A través de este Convenio de Cooperación Educativa se establece el marco regulador de las relaciones entre el estudiante, las empresas/instituciones y la Universidad de Murcia.

Consideraciones finales

El concepto de educación inclusiva puede ser definido de varias formas (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2008, Escudero y Martínez, 2011) aunque, de un modo u otro, todas ellas convergen en vislumbrar la diversidad como un reto educativamente enriquecedor (García Hernández, 2004), que repercute directamente en la comunidad y favorece el cambio social (Laluvein, 2010; Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2008).

A nivel empresarial, cada vez con mayor frecuencia se demanda que estos actores sociales sean ejemplo de valores morales y éticos (Tejedor, 2015). La inserción laboral de la persona con discapacidad se logra, en gran medida, mediante el empleo protegido, y dentro del empleo protegido, los centros especiales de empleo son el instrumento más importante. En ellos la estabilidad laboral es superior a la de la empresa ordinaria (Barea y Monzón, 2008). Estos centros se configuran así, como la mayor oportunidad de empleo que encuentran respecto de la inserción laboral (Rodríguez, García y Toharia, 2009).

Las personas con discapacidad, al incorporarse al mercado laboral, experimentan diversos cambios a nivel emocional, así como mejoría madurativa y autonomía personal, contribuyendo todo ello a configurar la identidad adulta de estas personas, al dotarlas de autosuficiencia (Pallisera y Rius Bonjoch, 2007).

El Título Universitario de Estudios Propios TSC, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Iniciativa Empleo Juvenil a través de la convocatoria de ayudas de Fundación Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), permite que jóvenes con discapacidad intelectual se formen en la Universidad de Murcia y se preparen para conseguir un futuro laboral. Este programa supone una formación para la mejora de la autonomía e inclusión socio-

laboral, así como también desarrolla la motivación por el aprendizaje y desempeño responsable de tareas.

Para la Universidad de Murcia supone establecer un sistema de formación inclusivo y de normalización en el entorno de la comunidad universitaria con los correspondientes beneficios que esto conlleva, tales como sociales, afectivos y de equilibrio personal, relativos al sentimiento de no exclusión (Borland y James, 1999); académicos o de educación para la justicia social (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005); y, por último, laborales o de empleabilidad, concernientes al número, tipo y permanencia en el empleo logrado por la persona con discapacidad (Ryan y Struths, 2004).

Algunos sectores universitarios tienden a alejar a los estudiantes con discapacidad debido a la falta de conocimiento, capacitación y conciencia de la misma (Bunbury, 2018). Ahora bien, diferentes estudios han confirmado que este tipo de programas implicarán, en el futuro, una mayor tasa de empleo y vida independiente para los estudiantes con discapacidad (Ryan, Randall, Walters y Morash-MacNeil, 2019). En algunos casos la inserción laboral puede incluso conllevar la emancipación de la familia, por parte de estas personas (Pallisera y Rius Bonjoch, 2007).

A modo de conclusión, se quiere señalar que, independientemente de las barreras y los obstáculos actitudinales y estructurales que pueden encontrar en múltiples ocasiones, las personas con discapacidad comienzan a ser bienvenidas en las instituciones de educación superior, llegando a formar parte de comunidad universitaria (Björnsdóttir, 2017), tal y como está ocurriendo en la Universidad de Murcia. Por todo ello, cabe concluir que la educación superior se presenta como un escenario más que adecuado, donde este sector estudiantil empieza a ser socialmente incluido, permitiéndole, incluso, reinventar una identidad que se haya podido ver deteriorada durante etapas previas en su recorrido educativo (Moriña, 2017).

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Farrell, P. y Tweddle, D. (2000): Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI*. Avances y desafíos. España: Universidad de Murcia.
- Barea, J. y Monzón, J. (2008). *Economía social e inserción laboral de las personas con discapacidad en el País Vasco*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.

- Björnsdóttir, K. (2017). Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 125-136. doi: 10.1080/08856257.2016.1254968
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds.). (2000). *Index for inclusion*. Brighton, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education: a case study of a UK university. *Disability y Society*, 14, 85-101.
- Brewer, R. y Movahedazarhouligh, S. (2019). Students with intellectual and developmental disabilities in inclusive higher education: perceptions of stakeholders in a first-year experience. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Bunbury, S. (2018). Disability in higher education—do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. doi: 10.1080/13603116.2018.1503347
- Castellana, M. y Sala, I. (2006). *Estudiantes con discapacidad en la universidad*. Barcelona: Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis.
- Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A. y Smith, A. (2010). Supporting students with impairments in higher education: Social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 513-527. doi:10.1080/13603110903131747
- Díaz, V. y Funes, S. (2016). Universidad inclusiva: reflexiones a partir de las experiencias de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*, 16, 450-494.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urries (Eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Cayo Pérez Bueno. *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 1103-1134) Madrid: Thomson y Aranzadi.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fuller, M., Bradley, A. y Hall, T. (2006). Listening to students: the experiences of disabled students of learning at university. In M. Adams y S. Brown

- (Eds.), *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing Curricula for Disabled Students*. London: RoutledgeFalmer.
- Fuller, M., Bradley, A. y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability y Society*, 19, 455-468.
- Fuller, M., Healey, A., Bradley, A. y Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318.
- García Hernández, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la Educación Inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 597-619.
- Gillan, D. y Coughlan, B. (2010). Transition from special education into postschool services for young adults with intellectual disability: Irish parents' experience. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(3), 196-203.
- Grigal, M. y Hart, D. (2010). *Think college! Postsecondary education options for students with intellectual disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability y Society*, 16, 597-615.
- Hong, B. S. S., Haefner, L. y Slekar, T. (2011). Faculty attitudes and knowledge toward promoting self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23, 175-185.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: A voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 711-727. doi:10.1080/13603110903317684
- Laluvein, J. (2010). School inclusion and "community of practice". *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 35-48.
- Manzanera, S. y Brändle, G. (2019). The Type of Disability as a Differential Factor in Entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(S2), 1-10.
- Manzanera, S. y Ortiz, P. (2017). Disability and its relationship with the labor market. Socio-labor situation. In: P. Ortiz y A. Olaz (Eds.). *Entrepreneurship, employment and disability. A diagnosis* (pp. 45-85). Madrid: Aranzadi.
- Meekosha, H. y Shuttleworth, R. (2009). What's so 'critical' about critical disability studies? *Australian Journal of Human Rights*, 15(1), 47-76.

- Melero, N., Moriña, A. y Perera, V. H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19. doi: 10.1590/s1413-24782019240016
- Mock, M. y Love, K., (2012). One state's initiative to increase access to higher education for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 289-297.
- Moriña, A. y Perera, V. H. (2018). Inclusive higher education in Spain: students with disabilities speak out. *Journal of Hispanic Higher Education*. doi: 10.1177/1538192718777360.
- Moriña, A. (2017). "We aren't heroes, we're survivors": Higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Futher and Higher Education*, 41(2), 215-226. doi:10.1080/0309877X.2015.1070402
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability y Society*, 26(3), 307-319. doi:10.1080/09687599.2011.560414
- Mullins, L. y Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability y Society*, 28, 147-160. doi:10.1080/09687599.2012.752127
- Muñoz, J. M., Novo, I. y Espiñeira, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios sobre Educación*, 24, 103-124.
- Ortiz, P., y Olaz, A. (2018). Differential aspects in the entrepreneurship of people with disabilities. In A. Olaz y P. Ortiz (Eds.) *Disability and entrepreneurship. Dimensions and interpretative contexts in qualitative key* (pp. 39-54). Cizur Menor: Aranzadi.
- Pallisera, M. y Rius Bonjoch, M. (2007). ¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad. *Revista de Educación*, 342, 329-348.
- Riddell S., Tinklin T. y Wilson A. (2005). New Labour, Social Justice and Disabled Students in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 31(5), 623-643.
- Riddell, S., Wilson, A. y Tinklin, T. (2002). Disability and the wider access agenda: supporting disabled students in different institutional contexts. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 4(3), 12-26.
- Rocco, T. S. (2011). *Challenging ableism, understanding disability, including adults with disabilities in workplaces and learning spaces. New Directions for Adult and Continuing Education* (pp: 3-12). San Francisco: John Wiley y Sons.

- Rodríguez, G., García, C. y Toharia, L. (2009). *Evaluación de las políticas de empleo para personas con discapacidad y formulación y coste económico de nuevas propuestas de integración laboral*. Madrid: Cinca.
- Ryan, J. y Struths, J. (2004). University Education for All? Barriers to Full Inclusion of Students with Disabilities in Australian Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 73-90.
- Ryan, J. B., Randall, K. N., Walters, E. y Morash-MacNeil, V. (2019). Employment and independent living outcomes of a mixed model post-secondary education program for young adults with intellectual disabilities, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 50(1), 61-72. doi: 10.3233/JVR-180988
- Sánchez, A., Hernández, M. y Raya, E. (2016). Inserción sociolaboral de las personas con discapacidad y modelos familiares. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparros y C. Gimeno (Coords). *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Sánchez-Gelabert, A. y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. doi: 10.15581/004.32.27-48
- Shevlin, M., Kenny, M. y Mcneela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: An Irish perspective. *Disability y Society*, 19(1), 15-30. doi:10.1080/0968759032000155604
- Taylor, M., Baskett, M. y Wren, C. (2010). Managing the transition to university for disabled students. *Education y Training*, 52(2), 165-175.
- Tejedor, J. (2015). La responsabilidad social corporativa y su aporte a la economía. *EconLit*, 11-25.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 115-139.
- Vehmas, S. y Watson, N. (2014). Moral wrongs, disadvantages, and disability: a critique of critical disability studies. *Disability and Society*, 29(4), 638-650.