

Revista Iberoamericana de **EDUCACIÓN**

<http://osunajournals.es>



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

©Copyright: Los autores
©Copyright: De la presente Edición, Año 2022 WANCEULEN EDITORIAL

Título: REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL, SEVILLA.

Publicación semestral

Disponible en Internet: <http://osunajournals.es>

ISSN: 2794-0683

WANCEULEN S.L.
www.wanceuleneditorial.com y www.wanceulen.com
info@wanceuleneditorial.com

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc.), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita utilizar algún fragmento de esta obra.



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

DIRECTORES

Cristina Yanes Cabrera. Universidad de Sevilla.

Alfonso Javier García González. Universidad de Sevilla.

Jesús Fernando Pérez Lorenzo. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.

COMITÉ CIENTÍFICO

Mariana Altopiedi. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.

Juan Antonio Morales Lozano. Universidad de Sevilla.

María Dolores Díaz Alcaide. Universidad de Sevilla.

Manuel Guil Bozal. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.

Oswaldo Leyva Cordero. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

ÍNDICE

LA DESVALORIZACIÓN DOCENTE..... 5

Amelia Díaz Montero

**INFLUENCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN TIEMPOS DE COVID-19..... 13**

Antonio Jesús Rodríguez García

Rafael Baena González

Carlos Chavarría Ortiz

**CREACIÓN DE MATERIAL EDUCATIVO PARA LA INCLUSIÓN DEL
ALUMNADO CON AUTISMO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE..... 44**

Rosa María Sánchez Molero

Olga Guijarro Cordobés

**EL TRABAJO POR PROYECTOS Y EL USO DE LAS TIC EN EL AULA DE LA
LENGUA EXTRANJERA 61**

Sara Vicente Osuna

Alsu Valeeva



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

La Desvalorización Docente

Amelia Díaz Montero

Resumen:

En este artículo se abordan los diferentes factores influyentes en la desvalorización docente. El Sistema Educativo se ve inmerso en un continuo proceso de cambio. Las diferentes reformas educativas, los cambios sociales, económicos y culturales influyen directamente en dicha desvalorización.

La concepción de la función docente ha ido cambiando en las últimas décadas. Actualmente somos partícipes de una era educativa basada en una profunda crisis y desvalorización del rol docente. ¿A qué se debe este malestar? ¿A la concepción que el profesional tiene sobre sí mismo o influye también el ámbito social y cultural en el que está inmerso?

1. EVOLUCIÓN EN LA CONCEPCIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE.

Comprender el origen y las bases de dicha función es fundamental ya que sobre esta se desarrollan las demás construcciones.

Pérez (1995) refiere que en sus inicios la profesión docente era entendida como un sacerdocio o una misión vocacional a la que muy pocos podían acceder. Esta entrega se asemejaba a la vida consagrada que implicaba sacrificio y constancia. El docente era concebido como “el templo de saber” o “el que todo lo sabe” adoptando

así una postura de superioridad con respecto a sus alumnos.

Esta visión fue modificada con las reformas educativas de los años 60 y 70.

En estas épocas tuvo un gran auge la adquisición de competencias técnico-pedagógicas provocando que el perfil o concepto de la función docente se modernizara. El maestro fue reconocido como un técnico- eficaz cuya función era la de proveer conocimientos, con el fin de lograr unos objetivos establecidos, a través de la ayuda de diversos recursos pedagógicos.

En los 90 el profesor fue concebido como “profesional de la enseñanza”. La sociedad lo consideraba como un intelectual que poseía un gran dominio pedagógico para facilitar los aprendizajes y que estaba a la altura para la transformación de personas. Michael Huberman (1993) reflejó en sus trabajos la figura del docente como un artesano independiente. Nos lo presenta como un artista capaz de adaptarse y flexibilizar su práctica docente diaria desde el “celularismo”.

En el nuevo siglo, se entiende al docente como un eslabón más de la cadena educativa. (Lieberman y Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tesdesco y Tenti Fanfani, 2002) afirman que la profesión docente está pasando del individualismo al profesionalismo colectivo y la puesta en común de su quehacer diario. Talbert y McLaughlin (2002) corroboran dicho

argumento acentuando el aumento y la necesidad del trabajo cooperativo en los docentes actuales.

2. FACTORES INFLUYENTES EN LA DESMOTIVACIÓN DEL DOCENTE

Los factores que influyen directamente en la desmotivación docente son:

Crisis identitaria-Falta de valoración social

El prestigio social de los profesionales de la enseñanza ha sufrido una gran desvalorización en los últimos 20 años que, a día de hoy, ha influido notablemente en la función docente.

La identidad profesional concebida como la construcción individual que todo docente tiene sobre sí mismo como profesional educativo, se ve influenciada también por la construcción colectiva de su entorno.

La identidad profesional está conformada por:

- Autoconcepto
- Reconocimiento y prestigio otorgado por la sociedad
- Actitud del docente frente a los cambios diarios
- Competencias profesionales en su quehacer diario
- Trayectoria de vida, tanto personal como profesional

Esteve (2001) señala el elevado nivel de juicios y despidos a los que se ven sometidos frecuentemente los profesores. La sociedad pone en tela de juicio las dificultades que tienen los docentes para atender las demandas de las nuevas generaciones y el exceso de vacaciones. El profesor ha pasado de ser respetado y reconocido por las familias a ser infravalorado en su profesión docente.

Esta crisis identitaria en los profesionales de la enseñanza tiene graves efectos en su ejercicio diario. En ocasiones, la elección del grado de Magisterio no atrae a los mejores candidatos. Muchos jóvenes estudian Magisterio porque no tienen otra opción debido a la baja nota obtenida en las EBAU, siendo su objetivo cambiar de carrera en un futuro. Esto repercute también provocando la pérdida de buenos estudiantes que desertan por el desencanto que les produce ver la desvalorización actual en esta profesión.

Falta de autoridad docente en el aula

La obligatoriedad de escolarización en España comprende desde los 6 hasta los 16 años de edad. Esto supone que los alumnos no tengan la opción de poder abandonar sus estudios si lo desean. Este tipo de alumnado normalmente no han adquirido hábitos de estudio y en casa no se les ha exigido lo suficiente por lo que es muy difícil que sigan el ritmo de aprendizaje marcado en clase. Suelen ser alumnos que interrumpen la dinámica de clase creando un mal ambiente y mermando la autoridad del docente.

Shanker (1997) expone que muchas de las escuelas actuales tienen dificultades para ser lugares seguros donde los profesores puedan desempeñar su trabajo sin temor y los estudiantes puedan aprender.

Los docentes afirman que los alumnos presentan una mayor agresividad a medida que entran en secundaria. Los docentes temen a las reacciones exageradas y a veces agresivas del alumnado ante las "llamadas de atención". Diversos estudios demuestran que las agresiones de los alumnos a los profesores suponen solo el 7% de los incidentes. Sin embargo, las faltas de respeto son aún más

preocupantes con el 27%. Además, los docentes se sienten cuestionados por las familias y sin el suficiente apoyo por la dirección e inspección del centro, lo que fomenta aún más esa falta de autoridad docente.

Por otra parte, el despliegue tecnológico en las aulas afecta también a la falta de autoridad docente. Diker (2008) constata que la escuela ha dejado de ser la única fuente de información, adquisición y uso del conocimiento. Las fuentes de autoridad se han pluralizado considerándose Internet como el nuevo competidor del maestro en clase.

Cambio de visión en el principal agente socializador, La Familia

La familia es otro de los factores que afectan significativamente en la desvalorización docente. Los padres son el principal agente socializador en la transmisión de valores y pautas educativas. La falta de disciplina y límites en su entorno más cercano conlleva a desprestigiar la función docente. También, la permisividad y la falta de educación en valores en la educación de sus hijos provoca que se sientan en la escuela con muchos derechos y pocos deberes.

Según Senge (2000), la familia delega cada vez más su responsabilidad educativa a la escuela. Esto conlleva a que los docentes tengan que enseñar además de las materias correspondientes a su trabajo educativo, la atención y cuidados básicos; Así como, las pautas elementales de convivencia y socialización.

La Caixa realizó un estudio en el 2001 sobre la visión que las familias tenían sobre la función docente. Los resultados obtenidos demostraron que, a pesar de las altas expectativas que las familias tienen en los docentes, contradictoriamente los desacreditan, desvalorándolos y

quitándoles su autoridad delante de sus hijos. La mayoría de los padres actuales suelen atribuir el fracaso escolar al profesorado y los éxitos y logros escolares a ellos.

Cabe recalcar también, la actitud sobreprotectora de los padres en el desempeño de la labor docente y en la desvalorización de la misma. Diana Borja (2012) señala que la sobreprotección impide muchas veces que los niños realicen las tareas por sí solos y de forma autónoma, algo tan necesario para su desarrollo escolar y personal. Parra (2007) agrega al respecto que los deberes son beneficiosos para que los niños desarrollen el “hábito de estudio” y asuman su responsabilidad como alumno.

Son muchas las quejas de los padres de que sus hijos están sobrecargados de deberes, de que se les exige demasiado y que son ellos lo que asumen la tarea del maestro. Estos comentarios en presencia de los niños y, el mensaje ambiguo que reciben, hacen que se sientan protegidos por su entorno familiar tendiendo a la “ley del mínimo esfuerzo” y posicionándose en contra de la labor docente.

Escasa motivación del alumnado

La falta de motivación en el alumnado comienza en edades cada vez más tempranas. La obligatoriedad de la ESO aumenta el sentimiento de apatía en aquellos alumnos que no le gustan los estudios teniendo que asistir a clases hasta los 16 años.

Un informe de la Fundación Antena 3 y Defensor del menor de la Comunidad de Madrid recoge que un 30% de los estudiantes de Primaria y un 60% de Secundaria no les gusta estudiar.

El informe de la OCDE nos muestra que el 30% de los estudiantes no consiguen

terminar sus estudios de enseñanza obligatoria.

El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo señala que un 33% de los jóvenes abandonan sus estudios sin acabar el Bachiller o Ciclo Formativo.

Un Informe de la Fundación Instituto de Empresa sobre Secundaria muestra que el 40% de los alumnos tienen poca motivación para estudiar y el 30% no se esfuerzan lo suficiente.

Una encuesta del CIS registra que el 50,9 % de los padres atribuyen el fracaso escolar a la desmotivación de sus hijos y el 36% a su falta de implicación en la educación de ellos.

Un estudio internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) señala que el 25% de los docentes españoles pierde un 70% de sus horas lectivas debido a las conductas perturbadoras de sus alumnos en clase.

Los estudios referidos anteriormente desvelan la gran desmotivación del alumnado generando en los profesores frustración y viendo una vez más su profesión desvalorizada.

Bajos resultados de los alumnos en los Informes PISA

El Sistema Educativo actual es considerado uno de los peores que hemos tenido en los últimos años. Informes rigurosos y estadísticos demuestran el

profundo estancamiento del Sistema Educativo Español. La International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ha publicado el informe “Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) de 2019” que detalla los resultados obtenidos en una prueba estandarizada. Esta se realizó a 600.000 estudiantes de 60 países con el objetivo de contrastar el nivel educativo existente entre ellos. Las áreas evaluadas son las de matemáticas, ciencias y comprensión lectora a niños de quince años.

La conclusión a la que se ha llegado observando los resultados obtenidos en los años 2011, 2015 y 2019 es que el Sistema Educativo Español se encuentra aproximadamente medio curso académico inferior que la media de los países de la OCDE.

Concretamente, los jóvenes españoles, no destacan en las áreas de matemáticas y ciencias. Estos resultados preocupan ya que, en los últimos años, no se ha podido evidenciar la evolución deseada.

Estos resultados demuestran la especial importancia que se les da actualmente a las áreas científicas como determinantes para la competencia de un país. En un mundo globalizado y tecnológico, el dominio de estas áreas es fundamental para la consideración o desvalorización de la práctica docente.

PUNTUACIÓN DE ESPAÑA Y DE LA OCDE



FUENTE: Informe TIMSS 2019 de la IEA
A. MATILLA / EL MUNDO GRÁFICOS

PUNTUACIÓN EN MATEMÁTICAS

1. Singapur	625	30. Italia	515
2. Hong Kong	602	31. Kazajistán	512
3. Corea del S.	600	32. Canadá	512
4. China	599	33. Eslovaquia	510
5. Japón	593	34. Croacia	509
6. Rusia	567	35. Malta	509
7. Irlanda del N.	566	36. Serbia	508
8. Inglaterra	556	37. España	502
9. Irlanda	548	38. Armenia	498
10. Letonia	546	39. Albania	494
11. Noruega	543	40. N. Zelanda	487
12. Lituania	542	41. Francia	485
13. Austria	539	42. Georgia	482
14. P. Bajas	538	43. E. Árabes	481
15. EEUU	535	44. Baréin	480
16. Rep. Checa	533	45. N. Macedonia	472
17. Bélgica	532	46. Montenegro	453
18. Chipre	532	47. Bosnia y Herz.	452
19. Finlandia	532	48. Qatar	449
20. Portugal	525	49. Kosovo	444
21. Dinamarca	525	50. Irán	443
22. Hungría	523	51. Chile	441
23. Turquía	523	52. Omán	431
24. Suecia	521	53. A. Saudí	398
25. Alemania	521	54. Marruecos	383
26. Polonia	520	55. Kuwait	383
27. Australia	516	56. Sudáfrica	374
28. Azerbaiyán	515	57. Pakistán	328
29. Bulgaria	515	58. Filipinas	297

PUNTUACIÓN EN CIENCIAS

1. Singapur	595	30. Chipre	511
2. Corea del S.	588	31. España	511
3. Rusia	567	32. Italia	510
4. Japón	562	33. Portugal	504
5. China	558	34. N. Zelanda	503
6. Finlandia	555	35. Bélgica	501
7. Letonia	542	36. Malta	496
8. Noruega	539	37. Kazajistán	494
9. EEUU	539	38. Baréin	493
10. Lituania	538	39. Albania	489
11. Suecia	537	40. Francia	488
12. Inglaterra	537	41. E. Árabes	473
13. Rep. Checa	534	42. Chile	469
14. Australia	533	43. Armenia	466
15. Hong Kong	531	44. Bosnia y Herz.	459
16. Polonia	531	45. Georgia	454
17. Hungría	529	46. Montenegro	453
18. Irlanda	528	47. Qatar	449
19. Turquía	526	48. Irán	441
20. Croacia	524	49. Omán	435
21. Canadá	523	50. Azerbaiyán	427
22. Dinamarca	522	51. N. Macedonia	426
23. Austria	522	52. Kosovo	413
24. Bulgaria	521	53. A. Saudí	402
25. Eslovaquia	521	54. Kuwait	392
26. Irlanda del N.	518	55. Marruecos	374
27. P. Bajas	518	56. Sudáfrica	324
28. Alemania	518	57. Pakistán	290
29. Serbia	517	58. Filipinas	249

FUENTE: Informe TIMSS 2019 de la IEA
A. MATILLA / EL MUNDO GRÁFICOS

Incorporación de las nuevas tecnologías de comunicación e información (TIC)

El incontenible avance de conocimientos y los nuevos métodos de búsqueda de información demandan a los profesionales de la enseñanza un aprendizaje continuo en este sector. Ser docente en el siglo XXI debe suponer para los miembros de la comunidad educativa, comprender el paso del modelo tradicional al modelotecnológico para dar respuesta a las necesidades de las nuevas generaciones.

El educador debe enfrentarse al reto de adquirir una formación tecnológica

continua y de renovación constante. Sin embargo, el hecho de que las TIC hayan alcanzado tal importancia en la enseñanza supone un factor más en la desvalorización de la profesión docente.

Muchos docentes están de acuerdo con (Argos y Ezquerro, 2013, 185). Piensan que el uso de recursos tecnológicos debilita la relación pedagógica, ya que toda educación requiere de un entorno presencial donde se produzca un feedback entre docente-alumno y se estimulen las relaciones interpersonales.

Los docentes corroboran la idea de (Colmenares y Barroso, 2014) de que las nuevas tecnologías cambian el modo de

aprendizaje de los alumnos, la interacción docente-estudiante, la filosofía de trabajo

llevada a cabo y por tanto la autoridad del profesor.

MODELO TRADICIONAL O CLÁSICO	MODELO TECNOLÓGICO
<ol style="list-style-type: none">1. El profesor como instructor.2. Se pone el énfasis en la enseñanza.3. Profesor aislado.4. Suele aplicar los recursos sin diseñarlos.5. Didáctica basada en la exposición y con carácter unidireccional.6. Sólo la verdad y el acierto proporcionan aprendizaje.7. Restringe la autonomía del alumno.8. El uso de nuevas tecnologías está al margen de la programación	<ol style="list-style-type: none">1. El profesor como mediador.2. Se pone el énfasis en el aprendizaje.3. El profesor colabora con el equipo docente.4. Diseña y gestiona sus propios recursos.5. Didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional.6. Utiliza el error como fuente de aprendizaje.7. Fomenta la autonomía del alumno.8. El uso de nuevas tecnologías está integrado en el currículum. El profesor tiene competencias básicas en TIC.

Sobrecarga burocrática del profesorado debido a la nueva situación sanitaria COVID-19

La crisis sanitaria y humanitaria causada por el COVID-19 ha alcanzado niveles alarmantes en la sociedad repercutiendo también en el ámbito escolar.

Las clases han pasado de la total presencialidad en las aulas a la virtualidad en los hogares. Esta situación ha conllevado a los docentes a tener que adaptarse a la nueva forma de enseñanza a pesar de las dificultades que la docencia online entraña.

El aumento de la carga de trabajo desde el hogar y el cuestionamiento de los padres sobre la metodología y el desarrollo de las clases, ha favorecido una vez más la desvalorización de la función docente.

El estudio de García-García (2020) corrobora lo dicho anteriormente exponiendo que, desde el punto de vista metodológico, la nueva circunstancia exige al docente el manejo y dominio de las TIC mediante plataformas virtuales y la

gestión de portafolios virtuales y videoconferencias para favorecer la interacción didáctica docente-estudiantes.

Además, diversos estudios realizados durante la pandemia resaltan que trabajar desde el hogar utilizando las nuevas tecnologías de la información (TIC) sin cursos de formación previos en la mayoría del profesorado, ha generado sentimientos de tensión, ansiedad, agotamiento y disminución de la satisfacción en su trabajo.

Síndrome Burnout o del profesional quemado

El profesorado es uno de los colectivos más afectados por factores estresores que suponen una fuente de riesgo laboral (Ley 31/1995; Real Decreto 39/1997).

En los años 60 empieza a hablarse de un nuevo síndrome denominado "Burnout" o "Síndrome del profesional quemado". Dicho síndrome trae como consecuencia baja motivación y satisfacción por su trabajo disminuyendo la calidad del mismo. Además, son frecuentes los problemas de salud ocasionando absentismo laboral e

incluso el abandono de su profesión docente. Todo ello como consecuencia de la exposición prolongada a situaciones de estrés en el trabajo.

(Rudow, 1999) señala que al menos un 30% de los casos entre el profesorado demuestran casos de estrés laboral y de síndrome de burnout.

(Ryan y Deci, 2000) afirman que uno de los factores principales del estrés es la privación de las necesidades psicológicas básicas provocando un déficit motivacional en la profesión.

Diversos estudios demuestran que la sobrecarga de trabajo y la escasez de recursos en las aulas son estresores potenciales. Esto indica que, según la Teoría de la Autodeterminación, la falta de conexión afectiva en el entorno en el que se trabaja genera estados de ansiedad y estrés laboral.

(García, 1993; Jilks, 2002) corroboran que el estrés docente se asocia a sentimientos de baja autoestima y la falta de apoyo de la comunidad escolar. Esto genera una situación de desequilibrio entre los valores, metas y habilidades del docente, y los recursos y exigencias del entorno.

Los rasgos característicos de este síndrome constituyen las tres subescalas del MBI (Maslach, 1993; Maslach y Jackson, 1981):

- Baja realización personal
- Agotamiento emocional
- Despersonalización

3. CONCLUSIONES.

Para entender la desvalorización docente debemos conocer la evolución en la concepción de la función docente. Pueden diferenciarse cuatro visiones

sobre la profesión docente entendida en un principio como “Sacerdocio o misión vocacional”, en los 60-70 como “Técnico-eficaz, proveedor de conocimientos”, en los 90 como “Profesional de la enseñanza, artesano independiente (Celularismo)” y en la actualidad como “Profesional de la enseñanza, eslabón de la cadena educativa (Cooperativismo)”.

Esteve (1991) constata que hay un gran desconcierto en la sociedad actual al comparar la educación de antes con la de ahora. La enseñanza tradicional es considerada como “prototipo” y modelo de educación ideal. Esta visión no contempla que la educación debe entenderse como proceso de cambio adaptándose a los diferentes momentos económicos, sociales, políticos y culturales.

Los factores influyentes en la desvalorización docente son:

- Crisis identitaria-Falta de valoración social.
- Falta de autoridad docente en el aula.
- Cambio de visión en el principal agente socializador, La Familia.
- Escasa motivación del alumnado.
- Bajos resultados de los alumnos en los Informes PISA.
- Incorporación de las nuevas tecnologías de comunicación e información (TIC).
- Sobrecarga burocrática del profesorado debido a la nueva situación sanitaria COVID-19.
- Síndrome Burnout o del profesional quemado.

El sistema educativo actual requiere de un profesorado competente y comprometido con la educación integral del alumnado donde este aprenda a aprender, aprender a hacer, aprender a ser

y aprender a convivir. Para alcanzar esta encomiable tarea es necesario que la sociedad apoye y revalorice la función docente.

BIBLIOGRAFÍA

Lieberman, A., y Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

Marcelo, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35), <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35>.

Esteve, J.M. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Madrid: Narcea.

Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional O desempeño dos profesores América Latina e Caribe: Novas Prioridades. BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCACAO, Brasilia, 12 Julio de 2002.

Esteve, J.M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona: Laia

Sánchez, M.C. (2007). *Educaweb.com Monográfico. Estrés laboral en el sector educativo. El estrés docente, un grave problema para la enseñanza*, 139.

García, M. (1993). *El estrés en contextos laborales: efectos psicológicos de los nuevos estresores*. En J. Buendía (Ed.), *Estrés y psicopatología* (pp. 26-38). Madrid: Pirámide.

(2012). *El malestar docente*. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. VOL. XXI (Nº 21), 1-6.

Silvero Miramón, M. (2007). "Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria". *Estudios sobre educación*. VOL. XII (Nº 12), 115-138.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*: Paidós Buenos Aires

<https://www.telefonica.com/es/home>.

Influencia de la actividad física en el rendimiento académico en tiempos de COVID-19

Antonio Jesús Rodríguez García
Rafael Baena González
Carlos Chavarría Ortiz

Resumen:

El objeto de estudio de nuestro trabajo se centra en la relación entre la Actividad Física y el rendimiento académico en Educación Primaria. Comúnmente, se tiende a relacionar la Actividad Física con la mejora de la salud, sin embargo, existen numerosos estudios que demuestran que la Actividad Física puede influir positivamente en el Rendimiento Académico, aunque es cierto, que normalmente la práctica de actividades extraescolares suele implicar pérdida del tiempo de estudio para los alumnos. Para poder valorar la relación existente entre ambos parámetros hemos hecho un estudio a 13 alumnos pertenecientes al segundo ciclo del CEIP Colegio Juan Corrales de Gilena (Sevilla). Mediante la administración del cuestionario de actividad física "PAQ-A" (Helmerhorst et al., 2012) se recogen diferentes datos de práctica de actividad físico-deportiva y de resultados académicos. En este estudio los datos que hemos obtenido determinan que no existe una relación significativa entre ambas variables.

1. INTRODUCCIÓN.

A mediados del mes de marzo de 2020 la población mundial, incluido nuestro país, se vio inmersa en una pandemia denominada COVID-19. Dicha pandemia producida en Wuhan (China), estaba producida por un nuevo coronavirus. Los coronavirus son virus de ácido ribonucleico (ARN) que causan enfermedades que van desde el resfriado común a infecciones graves de las vías respiratorias inferiores como la neumonía, sobre todo en personas mayores o con la inmunidad deprimida (Tesini, 2020).

Por ello, cuando empezó a propagarse el virus gran parte de la población no le dio gran importancia, debido a que se suponía que los efectos de éste eran similares a los de una gripe común, en la que solo se manifestaba un pequeño resfriado. La relajación era tal, que incluso se tomó a broma, cuando en Wuhan, conocedores de lo que se venía encima, comenzaron a construir un hospital para aislar el virus, así como el cierre perimetral de la ciudad.

La enfermedad de la Covid-19 tuvo sus inicios en España el 31 de enero de 2020 con el primer caso detectado en la isla canaria de La Gomera. Pero a pesar de ello,

no se le dio el debido respeto que esta enfermedad merecía (Mora-Rodríguez & Melero-López, 2021). Esto cambió a partir de la declaración oficial de la OMS que consideró el Coronavirus como pandemia por su rápida propagación por el mundo (Sevillano, 2020), fue entonces cuando tanto el gobierno como la población española comenzaron a tomar conciencia sobre la situación que teníamos que solventar.

Todo cambio en España el día 15 de marzo de 2020, fecha en la que entraba en vigor el decreto de 14 de marzo donde se establecían medidas impensadas como fue el cese de toda actividad no esencial en el país, así como un confinamiento domiciliario, en el cual no podíamos salir de nuestro domicilio durante los próximos 15 días. Para algunos de nosotros estas medidas eran demasiado duras ya que aún seguíamos con la idea de que era una enfermedad común, una gripe “de las de toda la vida”, por lo que no tenía explicación como podíamos estar la noche antes del confinamiento en la barra de un bar comentando cómo serían las siguientes dos semanas confinados.

Aunque todavía hay algún que otro rezagado en sus ideas primitivas, la mayoría de los españoles fuimos comprendiendo la gravedad del asunto, a medida que estas medidas se iban prorrogando e incluso aumentándolas produciendo así en la población una sensación de alarma, incertidumbre y caos en la ciudadanía donde la búsqueda de información es el antídoto diario para calmar la inquietud, la pandemia de la Covid-19 ha acarreado una crisis sanitaria sin precedentes (Mora-Rodríguez & Melero-López, 2021).

Nos hemos visto inmersos en una serie de olas de contagios, en la que estos sufrían un incremento de forma

exponencial, sin embargo, los datos oficiales acerca del número de contagios no han sido continuos para el Ministerio de Sanidad, éstos han sufrido constantes cambios como por ejemplo la eliminación, a efectos estadísticos, de las pruebas serológicas que han dejado de contabilizarse como casos activos (COTINO HUESO, 2020).

Con esto nos adentramos en uno de los temas más comentados durante el inicio de la pandemia, como es las pruebas COVID. Durante este periodo hemos escuchado hablar de pruebas de diversa índole, pero a pesar de ello éstas han resultado escasas para medir el número de contagios reales que existen en la población, así como el precio de adquisición de las mismas. Por ello, muchos de nosotros no comprendemos algunas decisiones de nuestras autoridades gubernamentales, como por ejemplo no realizar pruebas para asegurar que los contagiados han logrado superar el virus una vez superada la cuarentena reglamentaria.

Esto puede ser un factor determinante para la movilidad del virus, ya que muchos de nosotros por no disponer de medios económicos para la realización del test, podemos salir a la calle siendo un importante foco de contagio para el resto de la población, debido a la idea de, por haber realizado la cuarentena pertinente ya has logrado vencer al virus.

Entramos así en un tema en el que también ha habido cambios, y es que en sus inicios la cuarentena para aquellas personas infectadas era de 14 días, sin embargo, con el paso del tiempo esta cuarentena se ha reducido a 10 días. Una decisión difícil de comprender, debido a que no existen estudios que demuestran que el virus desaparece en 10 o 14 días por lo que relacionado con lo expuesto anteriormente resulta una decisión

extraña e irresponsable de las autoridades ya que pueden ser factores que produzcan un aumento masivo de contagios.

Por si fuera poco, esta pandemia no afecta a nuestra población solo por nuestra salud. Sabemos que la salud es lo primero, y como hemos expuesto anteriormente existe una gran ola de contagios que afecta a la salud de los ciudadanos provocando esta conocida crisis. Sin embargo, uno de los principales problemas y a su vez menos tenido en cuenta cuando hablamos de la pandemia, es la crisis económica.

1.1. ECONOMÍA

A diferencia de anteriores crisis económicas, la actual crisis originada por la pandemia coronavirus Covid-19 es completamente diferente de las anteriores, dado que ésta no es debida a fallos de carácter económico. Es difícil saber la duración de la pandemia, pues los epidemiólogos, otros especialistas y la propia OMS insisten en continuar con la adopción de medidas protectoras en los próximos tiempos (Calvo, 2022).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) la crisis del Coronavirus provocará un aumento del desempleo mundial entre 5,3 millones de personas y 24,7 millones de personas. (Llorente, 2020)

Si echamos la vista atrás y volvemos al comienzo de todo, podemos recordar cómo a mediados de marzo se determinaba qué trabajos eran o no esenciales para nuestra sociedad.

Muchos de los españoles lucían una pequeña sonrisa cuando se encontraban con una inesperada quincena de vacaciones, incluso algunos clamaban al cielo para ver si podían enganchar estas vacaciones con Semana Santa. Para

muchos sus oraciones tuvieron efectos, y a día de hoy, un año después siguen inmersos en esas vacaciones.

Son muchos los sectores y con ello sus trabajadores que todavía siguen en confinamiento, debido a que o no hemos podido recuperar nuestro trabajo con normalidad o directamente nos hemos visto en desempleo durante más de un año, y parece que esta situación no encuentra su fin.

Fue tal el impacto económico que sufrimos con la llegada de la pandemia que en las primeras semanas de confinamiento el gobierno español tuvo que realizar importantes ayudas de protección social hacia colectivos que no se sentían lo suficientemente respaldados: el 27 de marzo sobre el apoyo concreto a Centros sanitarios y de mayores, la restricción de despidos (ante causas de fuerza mayor) y la regulación de los contratos temporales y los ERTE; el 29 de marzo sobre un permiso retribuido recuperable para las personas trabajadoras por cuenta ajena que no prestaran servicios esenciales, con el fin de reducir la movilidad de la población; el 31 de marzo con ayudas para familias y colectivos vulnerables en el alquiler, ante el desahucio, por el suministro de energía, y para autónomos o consumidores; o el 7 de abril en ayuda al sector agrícola ante la falta de mano de obra en el campo, impulsando la compatibilidad de prestaciones laborales con la actividad laboral (Fernández Riquelme, 2020)

Y es que, la necesidad de ayuda que necesitan tantos y tantas españoles es tal que no solo se producen ayudas a nivel autonómico proporcionadas por el gobierno, sino que este tiene que pedir y recibir ayudas a niveles superiores de poder. La Unión Europea y el Banco Central Europeo han tenido que acudir al rescate de ciertos países europeos cuyas

fuentes económicas no eran suficientes. Es el caso de nuestro país, España, país que no disponía de ningún plan de previsión para afrontar una situación como en la que nos encontramos en la actualidad. Esto provoca que vaya a contrarreloj para poder satisfacer lo que el virus demanda, y la evolución de éste con nuevas cepas provoca una involución de nuestro país, ya que hace que parezca que siempre tropezamos con la misma piedra.

Algunos sectores como el hotelero, se encuentran en un constante cambio según lo dictaminado por el BOJA a medida que avanza la pandemia: número de personas por mesa limitado, distancia de seguridad entre ellas, cierre del local antes de la caída del Sol, y un sinfín de etcéteras que están en un continuo cambio, provocando en el sector una gran incertidumbre.

Por ello, este sector se encuentra en un mantenido tira y afloja con el gobierno para de este modo recibir mejores ayudas para que su economía no se vea machacada por la pandemia.

Hemos tomado el sector hotelero como ejemplo de la situación económica del país debido a que este es uno de los principales motores económicos, y con estas medidas cambiantes, así como la pérdida del turismo, se ha visto afectado gravemente debido a que la demanda no es similar a la de años pasados.

Cierto es que la pérdida de trabajo es quizás uno de los factores más importantes de la pandemia. Sin embargo, en muchos otros sectores hemos observado cómo se han adaptado a la situación de su empleo laboral. Uno de los cambios más significativos ha sido el teletrabajo.

Poder trabajar desde casa ha sido durante muchos años el sueño de muchos españoles, y debido a la situación sanitaria

hemos visto como se ha modificado el modus operandi de muchos trabajos, que, ante la imposibilidad durante los meses de confinamiento de desplazarse a sus lugares de trabajo por no ser un trabajo esencial para la población, pasan a realizarse a través del ordenador.

Muchos trabajos han continuado con este modelo de trabajo a pesar de poder volver a la normalidad. Sin embargo, en ciertos sectores hemos visto como la implantación del teletrabajo es una solución pasajera, una idea necesaria para poder continuar con nuestras vidas, pero no ideal para mantenerla en el tiempo. El principal sector, en el que ha ocurrido esto comentado es en el ámbito educativo.

1.2. SISTEMA EDUCATIVO

En los primeros meses de pandemia, la emergencia sanitaria nos trasladó las aulas al salón de casa. Esto provocó una gran incertidumbre para todas las partes: docentes sin conocer con certeza cómo y hasta cuando dar sus clases online, padres y madres sin poder satisfacer con solvencia las necesidades educativas de sus hijos, y la más importante, alumnos sin poder recibir una educación adecuada a sus necesidades.

Los centros y el profesorado tuvieron que improvisar con los medios que tenían a su disposición, una estructura que ha permitido a una buena parte de los estudiantes de todas las etapas educativas seguir el aprendizaje (Trujillo, 2020a). Aprendiendo sobre la marcha cómo utilizar programas de videoconferencia y de trabajo en grupo online; utilizando la estructura “didáctica” impuesta por las plataformas tecnológicas (Brenner, 2020; Trujillo, 2020b).

De este modo la pandemia ha provocado un “frenazo en el aprendizaje”, pero este

frenazo ha sido sufrido en mayor medida por “los de siempre”, los más vulnerables económicamente hablando. Y es que, la mayoría de las familias con más de un menor en etapa educativa se han visto sin disposición de recursos electrónicos para abastecer sus necesidades educativas (Murillo & Duk, 2020).

Esto se debe a que no todas las casas disponen de más de un ordenador, o dispositivo electrónico de otra índole, que permita de este modo que todos los miembros de la unidad familiar inmersos en cualquier etapa educativa puedan continuar el desarrollo de sus clases. Por lo que hemos visto, como en la mayoría de los casos se producían “turnos”, provocando así el frenazo en el aprendizaje que antes habíamos comentado.

La brecha digital ha jugado un papel relevante en la pandemia educativamente hablando, y es que los datos que respaldan esta hipótesis son abrumadores: Según el Instituto Nacional de Estadística sobre el uso de la tecnología, el 11% de los menores de 15 años no tenía acceso a un ordenador durante el 2019 (INE, 2019). La agencia UNICEF recoge que un 8% de los menores entre 10-15 años no tienen acceso a internet desde sus hogares (Casado et al., 2018). Además, en la comunidad autónoma de Galicia, a partir de un estudio realizado, se observó, que en más de 5000 familias de escuelas públicas, 2 de cada 3 alumnos tienen que compartir ordenador con el resto de componentes de la unidad familiar, así como en que, en 1 de cada 3 estudiantes, su conexión a internet es irregular (CONFAPA, 2020).

Por si esto fuera poco nos encontramos con que, la brecha digital aumenta en el ámbito rural, según datos del Ministerio de Economía y Empresa, solo el 38% de la población rural de nuestro país posee conexión de alta velocidad (100 Mbps),

mientras que la población no rural llega al 80% (Año, 2019).

Uno de los mayores problemas con los que nos hemos encontrado en el ámbito educativo durante los meses de pandemia y confinamiento domiciliario, ha sido el abandono de la práctica escolar de muchos alumnos. Una gran parte de los alumnos con más dificultades y menos recursos a su disposición no han dado señales de vida a sus profesores durante el inicio de la modalidad de clases online al comienzo de la pandemia (Lacort, 2020). En la Comunidad Autónoma de Madrid, una de las comunidades con mayor número de habitantes de nuestro país, los docentes del 30% de alumnos de Educación Primaria y el 18% de los alumnos de Educación Secundaria, no han podido mantener su continuidad en el proceso de aprendizaje debido a no poder ponerse en contacto con éstos (CAM, 2020).

En estos primeros meses de pandemia, la descoordinación y el grado de falta de preparación fue tal, que a partir de los 15 días de confinamiento fue cuando las administraciones regionales comenzaron a enviar a los centros las instrucciones y plan de trabajo que iban a tener que seguir durante el periodo de confinamiento. Estas instrucciones presentaron diversas variantes enfocadas principalmente sobre dos enfoques (Gutierrez & Espinoza, 2020).

Uno más orientado en centrarse en las competencias básicas, adaptadas a las necesidades formativas y personales de cada alumno, y olvidando la necesidad de determinar los programas educativos. Esto se debió a que no se consideró el trimestre como un periodo lectivo ni calificable (Generalitat de Catalunya, 2020).

Por otro lado, el otro enfoque se centró en continuar el avance de los contenidos a partir de los medios telemáticos, para de

este modo continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a la evaluación, a diferencia del enfoque anterior, el tercer trimestre lectivo continuaba siendo evaluable, a pesar de que la evaluación debe ser continua, formativa e integradora (Orden et al., 2020).

Dichas instrucciones pretendían ser un pequeño parche que pudiera tapar estos días de pandemia, pero tras más de un mes de confinamiento y en una situación que no encontraba mejora alguna, las miradas se volvieron hacia los responsables políticos de la educación demandándoles instrucciones claras y precisas que pudieran solventar el tercer trimestre.

Ante esta situación, el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (MEFP) se vio obligado a elaborar un marco de actuación educativa frente a la pandemia. Dichas instrucciones, a pesar de un cuestionamiento inicial promovido por los gobiernos regionales, fueron publicadas oficialmente en el Boletín Oficial de España el viernes 24 de abril, Orden EFP/365/2020 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

El motivo de dichas instrucciones no fue solo por la enorme importancia que tiene la educación para nuestra sociedad, sino también por la gran cantidad de personas a las que esta situación afectaba el cierre de los centros universitarios y no universitarios afecta a un 25% de las personas de nuestro país, y dentro de este 25 %, son 3 millones de alumnos de educación primaria los que se ven afectados (Cabrera, 2020).

Para poder abordar esta situación y que el alumnado pudiera realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin problema alguno, los docentes se vieron obligados a elaborar actividades para que los alumnos pudieran hacerlas de forma

telemática y que de este modo pudieran adquirir los contenidos educativos de la manera más eficaz posible.

Por ello, el diseño de las actividades online debe tener en cuenta una serie de principios para ser consideradas de calidad: variabilidad, ir de lo fácil a lo difícil, organización temporal racional, oferta de actividades individuales y grupales, normas y objetivos claros, y, especificar los criterios de evaluación (Fundación Terram, 2015)

Este paradigma educativo ha venido para quedarse, no estamos hablando del fin de la educación presencial, pero hay que potenciar las plataformas E-learning para cuando sea necesario su uso (Aznar Sala, 2020). Las programaciones de los distintos departamentos no incluyen entre sus objetivos todas las posibilidades que brinda este sistema y se hace necesario que se establezcan directrices claras sobre qué hacer en casos como el actual y con qué medios (Ferrer, 2012). Como se indica desde la pedagogía, queda todavía mucho por hacer en línea con modernizar la educación hacia un sistema de gamificación y de interconexión que vaya más allá del aula física (López, 2013).

Uno de los aspectos a tener en cuenta durante estos meses de pandemia, es que se ha producido un ajuste curricular. La crisis del covid-19 ha hecho que se produzca una adaptación de los objetivos y contenidos de aprendizaje a tratar. Sin embargo, tras esta restauración no se ha podido garantizar la adquisición de todas las competencias educativas.

Sin ir más lejos, el área más afectada coincide con la que muchos consideran como la menos relevante, y ésta es el área de la Educación Física. Esta área ha sido marginada durante mucho tiempo, ya que para muchos se deberían de suprimir las escasas 2 horas semanales que dispone a

día de hoy esta asignatura. Sin embargo, durante estos meses de clases telemáticas hemos visto que, ante la imposibilidad de poder llevar a cabo las clases de educación física de forma normal, esta se requiere como un área elemental y fundamental para el desarrollo tanto físico como cognitivo del alumnado de educación primaria.

Esto se debe a que la educación física virtual no debe tener solo como objetivo mejorar las capacidades físicas del alumno, sino poder fortalecer su pensamiento para afrontar estos meses de pandemia (Pacheco et al., 2020). Continuando con este pensamiento, Infante (2020) menciona que:

"El entrenamiento cognitivo o cognitive training es una actividad encuadrada dentro de la estimulación cognitiva, que busca potenciar las capacidades o habilidades cognitivas, tales como: memoria, velocidad de procesamiento, control ejecutivo, orientación, atención, resolución de problemas y flexibilidad. Los deportistas que han entrenado su cognición tienen mayor capacidad a la hora de tomar decisiones (cometen menos errores y procesan la información de forma más rápida), pueden comprender cómo el cerebro humano genera, codifica y memoriza el espacio circundante con respecto a su propia ubicación y tienen mejor coordinación" (p. 17).

En definitiva, la Educación Física es fundamental para el desarrollo integral del alumnado. Por eso, debemos garantizar que se imparta de forma segura y responsable, para el personal docente y el alumnado, asegurando así que adquieran las competencias básicas y les aporte las habilidades y oportunidades de promoción de la salud y bienestar, tan importantes

durante estos tiempos inciertos y difíciles. Esto también les ayudará a tener herramientas y desarrollar resiliencia en el futuro (Consejo COLEF, 2021).

La actividad física es un componente clave para el óptimo desarrollo escolar, contribuyendo a su desarrollo integral y competencial. Por ello, hace vital que uno de los retos más trascendentales de la escuela actual sea promover un estilo de vida activo y saludable, que permita a los alumnos superar los elevados niveles de sedentarismo y obesidad que encontramos en la población más joven de nuestro país (Martínez-Hita, 2020).

A los ya mencionados altos niveles de sedentarismo, hay que sumarle los meses de confinamiento. La Sociedad Española de la Obesidad (SEEDO) estima un incremento cercano del 5% en el peso de los niños y adolescentes tras el confinamiento por el coronavirus. Hernáez et al. (2018) publica que el 80% de los hombres y el 55% de las mujeres tendrán sobrepeso en 2030, como es evidente estos datos no tienen en cuenta las posibles repercusiones de la situación actual.

Retornando con lo anterior, la asignatura de Educación Física (EF) representa un papel educativo clave ya que sus contenidos están íntimamente vinculados a la salud, contribuyendo mediante la actividad física (AF) a beneficios de tipo físico, psicológico y cognitivo (American Colleague of Sports Medicine, 2020; Chen et al., 2020).

Además, la falta de asistencia a la escuela podría implicar otros perjuicios como la pérdida de habilidades relacionadas con el aprendizaje (Burgess & Sievertsen, 2020), el descenso del rendimiento académico y la ruptura de la rutina asociada al colegio (Brazendale et al., 2017).

1.3. EJERCICIO FÍSICO

Durante los meses de confinamiento, se han producido numerosos episodios de estrés y ansiedad, ya que, aumentar los comportamientos de inactividad conducen a la depresión (Chen et al., 2020). Así mismo, Remor (2006) entiende estrés percibido al grado en que las situaciones de la vida son estresantes, angustiadas o agotadoras. Además, estas situaciones de estrés producen alteraciones emocionales en los individuos.

En contrapartida a lo anterior, conocemos que la práctica de ejercicio físico es un factor determinante para paliar los síntomas de estrés o ansiedad, ya que, en su defecto, provoca la aparición de beneficios psicológicos, emocionales, e incluso la mejora del funcionamiento intelectual (Reads, 2014). Del mismo modo, la actividad física puede actuar como un elemento de protección ante la aparición de trastornos de personalidad, ansiedad social y falta de habilidades sociales (Ramírez et al., 2004).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se considera Actividad Física cualquier movimiento de los músculos de nuestro cuerpo que conlleve un gasto energético. Una de las cosas más comunes, es confundir Actividad Física con Ejercicio Físico, la diferencia entre ambos conceptos es que el Ejercicio Físico es una variación de la Actividad Física, ya que se trata de una actividad planificada, estructurada, repetitiva y realizada con el objetivo de mejorar o mantener nuestra condición física.

Así mismo, la propia Organización Mundial de la Salud (OMS), considera que tener una buena práctica de actividad física regular en personas adultas puede reducir el riesgo de padecer ciertas enfermedades o trastornos como pudiera ser: hipertensión, cardiopatía coronaria,

accidente cerebrovascular, diabetes, cáncer de mama y colon, depresión y caídas (OMS, 2010, 2020c). Por ello, para la OMS es fundamental que los menores entre 5-17 años practiquen un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física; en adultos entre 18-65 un mínimo de 150 minutos semanales de ejercicio físico; así como en los mayores de 65 años practicar 75 minutos de actividad física vigorosa a la semana (OMS, 2010).

En la actualidad existen diversos mitos erróneos sobre la Actividad Física en niños de etapa escolar, el más común es el siguiente: "Los niños tienen mucha energía. No hay necesidad de perder tiempo enseñándoles a tener Actividad Física porque ya están muy activos". Esta afirmación no es correcta debido a que la Actividad Física es beneficiosa para la salud mental de los niños (Feliu, 2019).

Rodríguez, en su artículo, evaluaron a 1422 personas de la Comunidad de Madrid de 15 a 74 años y llegaron a la conclusión que las personas con moderados o altos niveles de actividad física total y en tiempo libre presentaban mayores niveles de salud mental (Rodríguez-Romo et al., 2015).

También, Suarez y colaboradores observaron que la actividad física presentaba un efecto protector sobre el estrés laboral en una muestra de 120 empleados de la Universidad de Medellín (Suárez et al., 2014); Remor y Rueda en 2007 tras un estudio de 124 individuos llegaron a la conclusión que la actividad física mejora el estrés y el mal estar físico (Remor & Rueda, 2007).

Por ello, ciñéndonos a estos datos vistos y estudiados, consideramos que uno de los mayores problemas que ha acarreado la pandemia, ha sido la imposibilidad o limitación para la práctica de ejercicio físico, ya que ello ha llevado

consigo la aparición de diversos cuadros de estrés y ansiedad en numerosas personas, y todo ello como consecuencia de no poder llevar a cabo una buena actividad física.

Además, la necesidad de emplear actividad física durante nuestro confinamiento, no solo se debe para no caer inmersos en la ansiedad, estrés o depresión, ya que, una buena rutina puede ayudarnos a reducir la inflamación de los pulmones producida por el Covid-19 (Sallis, J. And Pratt, M., 2020). Además, como hemos mencionado anteriormente, prevenir enfermedades como la diabetes.

Entre otras cosas, la cuarentena nos ha enseñado a que para realizar ejercicio físico no tenemos por qué depender de un gimnasio. Esto ha provocado una lluvia de ideas en redes sociales, produciéndose así un fenómeno que hasta la fecha no era muy casual en muchos de nosotros: la actividad física en nuestro hogar.

Las consecuencias económicas que ha traído consigo este nuevo fenómeno han sido importantes, ya que han sido muchos los almacenes que se han vaciado debido a la compra masiva de material deportivo para nuestras casas; llegando la demanda a superar a la existencia, debido a la necesidad de montar nuestro propio gimnasio en casa. Además, no solo se han producido ventas de material deportivo, sino que también se han disparado las ventas de videojuegos que requieren cierta actividad física.

Debido a la importancia que ha tenido y tiene la actividad física durante los meses de pandemia, numerosas han sido las ideas para permitir una buena actividad física: gimnasios cerrados creando aplicaciones que ofrecen rutinas personalizadas; números retos en Instagram que requieren ejercicio físico; en la plataforma Youtube numerosos

canales que promueven la actividad física han visto cómo han aumentado exponencialmente el número de suscripciones.

Las principales recomendaciones para mantener una buena condición física durante el confinamiento son las siguientes:

Por un lado, tenemos ejercicios de trabajo aerobio, que presenta ejercicios como: caminar dentro de la casa, bailar, subir y bajar escaleras, hacer ejercicios de seguimiento de una plataforma, etc. El trabajo aerobio se recomienda trabajarlos un mínimo de 2 veces al día, durante aproximadamente 10 minutos cada una de ellas. (Laucirica Hernández, 2007).

Por otro lado, también es necesario trabajar ejercicios de fuerza: sentadillas, abdominales con distintos niveles, y planchas. Estos ejercicios se recomiendan a través de aplicaciones que brinden entrenamientos de fuerza, incluso por materiales que nos faciliten la ejecución de la tarea (ejemplo: la silla en la sentadilla) (Laucirica Hernández, 2007).

Al contrario que para el trabajo aerobio, el entrenamiento de fuerza se recomienda hacerlos 2 veces por semana, así como variaciones de peso en sus entrenamientos. Lo ideal para el entrenamiento de fuerza sería trabajar entre 8-12 repeticiones por grupo muscular, para así poder terminar la sesión con estiramientos y ejercicios de equilibrio. Además, hemos de realizar una correcta hidratación y descansos adecuados. (Laucirica Hernández, 2007).

Por último, se recomiendan circuitos en serie, donde se realicen ejercicios cardiovasculares. En ellos el método de trabajo será de 30 segundos de ejercicio, y otros 30 de descanso, pudiendo disminuir el descanso dependiendo de la condición

física del individuo. Se recomienda hacer 4 series de entre 6-20 repeticiones cada una de ellas, de manera, que haya un total de 10 minutos de ejercicio continuo. (Laucirica Hernández, 2007).

1.4. RENDIMIENTO ACADÉMICO

La realización de ejercicio físico no solo es entendible para la mejora de la propia condición física, ya que puede influir en muchos otros factores muy relevantes. En este caso, el factor sobre el que nos vamos a centrar es el rendimiento académico.

El rendimiento académico se puede entender como el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros de enseñanza, y que normalmente se expresa a través de las calificaciones escolares (González y Portolés, 2014; Tilano, Henao y Restrepo, 2009).

Para Feliu (2019) el Rendimiento Académico es la capacidad que poseen los alumnos para responder a los diferentes estímulos educativos, este concepto también se le puede denominar como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar. El rendimiento académico es un modo de medida de lo aprendido por el alumno durante todo el proceso educacional. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

El rendimiento académico de un alumno puede depender de factores como el nivel socioeconómico de la familia, su lugar de residencia, el tipo de institución educativa, así como la propia metodología seguida por el docente. Además, también pueden influir en los resultados las propias capacidades que posea el alumno.

Sin embargo, uno de los factores olvidados y desconocidos para gran parte de la población es el ejercicio físico. Uno de los principales elementos que interviene en

el rendimiento académico del alumnado son las relaciones sociales, y la práctica de ejercicio físico está ampliamente relacionada, ya que promueve el desarrollo de comportamientos prosociales para el individuo que lo practica. De esta forma, la actividad física se convierte en un medio para desarrollar estos aprendizajes, y la escuela en el espacio donde pueden ser consolidados junto con otros elementos del crecimiento en la etapa adolescente.

Además, autores como Eime et al. (2013), señalan que el deporte se da con frecuencia en un contexto social, y que debido a ello la práctica deportiva se asocia a grandes beneficios psicosociales, a mejoras tanto en las interacciones sociales como en la integración de los adolescentes y –por consiguiente– en las habilidades sociales, y de autoestima de los participantes.

Analizando su relación con el rendimiento académico indican que los adolescentes practicantes de actividad física y deporte obtienen medias académicas significativamente mayores, afirmando la existencia de un mayor rendimiento académico en jóvenes que practican actividad física extraescolar (González y Portolés, 2014).

Además, el beneficio para el practicante de actividad física no solo se da positivamente, en el ámbito académico, ya que tiene influencias muy positivas para la salud. Esto se debe a que, a parte de los beneficios de una buena condición física, normalmente, los individuos que realizan actividad física no consumen, o suelen tardar más, alcohol, drogas o tabaco. Por tanto, la actividad física en los menores no solo se recomienda por su relación con los resultados académicos, sino también por el bienestar saludable que le proporciona.

Un estudio hecho por la Junta de Extremadura menciona que más del 80 % de los alumnos de Educación Primaria, realizan actividad física de manera extraescolar. Dentro de este porcentaje, el 94 % son niños mientras que el 70% son niñas. (Hermoso, García y Chinchilla, 2010). Normalmente, en la mayoría de los casos, gran parte de los individuos que avalan estos datos se produce debido a que los padres ven las actividades extraescolares como un método de diversión para sus hijos.

Por otro lado, muchos son los estudios que avalan que los alumnos que realizan una actividad física media tienen mejores resultados que aquellos no practicantes de Actividad Física. La investigación demuestra que poseer una buena capacidad aeróbica mejora la capacidad de prestar atención, memoria, y mejores resultados académicos. (Agut León et al., 2013).

Los efectos que pueden tener las actividades extraescolares se distribuirían en forma de U invertida, ya que como hemos hablado anteriormente, la realización de éstas provoca un incremento en los resultados académicos, sin embargo, el olvido de la práctica deportiva, o bien, el desarrollo de varias de ellas de forma simultánea se asocia con efectos negativos dentro de los resultados académicos. (Mahoney y Vest, 2012)

Tanto los hábitos de Actividad Física como los modos de vida saludables es algo que, si son adquiridos durante la etapa escolar, tendrá más posibilidades de mantenerse a lo largo de la vida del escolar. Por ello, se debe la importancia de imponer en los alumnos hábitos relacionados con una buena condición física, ya que además de que exista la posibilidad de que mejore sus resultados académicos también se

mantendrán dichos hábitos a lo largo de su vida.

Hasta el momento, sólo hemos hablado del beneficio que tiene practicar actividad física extraescolar para la mejora de los resultados académicos, y así lo avalan los datos. Sin embargo, también es debido mencionar que las actividades extracurriculares pueden ser una losa en el camino, debido a que éstas restan demasiado tiempo, por lo que puede ocasionar que no se produzcan estos beneficios que antes hemos mencionado.

Debido a estas reflexiones acerca del beneficio o negatividad de la práctica deportiva sobre los resultados académicos, se ha decidido elaborar un estudio para intentar descifrar qué puede aportar las actividades físicas al alumno en los resultados escolares. Así, de este modo, podremos conocer si existe relación entre la actividad física y el rendimiento académico de los escolares, ya que, de todos los estudios citados, no queda claro qué efectos puede producir las actividades extraescolares en el ámbito educativo.

1.5. JUSTIFICACIÓN

La escuela actual, se caracteriza por el paso de los alumnos durante horas en su pupitre, quienes se ven obligados a realizar muchas tareas y actividades fuera del aula de contenido conceptual. Además de estas horas de sedentarismo, hay que sumarle que en casa la mayoría de los alumnos pasan las horas viendo la televisión o jugando con videoconsolas. Esta rutina pasa desapercibida para muchos de nosotros, ya que lo consideramos algo normal, sin embargo, este modo de vida puede abocar en el sedentarismo del alumno, hecho que puede repercutir en su capacidad cognitiva y en el desarrollo de su aprendizaje académico.

En la actualidad, gran parte de la sociedad no valora el área de Educación Física e incluso se pone en tela de juicio la necesidad de ser impartida en el ámbito educativo. Esto se debe a que el modo de pensar de la sociedad solo se centra en dar importancia y prioridad a los aspectos y contenidos teóricos, olvidando o desconociendo la importancia que puede tener para el rendimiento académico del alumno el desarrollo motor. Por ello, en este trabajo se plantea cómo puede afectar la actividad física en el desarrollo escolar del alumno.

Si nos paramos a pensar en los beneficios que tiene la práctica de actividad física lo primero que se nos viene a la cabeza, descubrimos que una de las bases que nos aporta es el desarrollo de una mejora en la condición física por lo que repercute en nuestro propio bienestar saludable. Esta mejora permite a los alumnos mayor confianza en sí mismo para afrontar los contenidos de los que serán evaluados.

Por ello, como estudiante de Educación Primaria, en concreto de la especialidad de Educación Física, me dispongo a realizar este trabajo, debido a que me planteo cuestiones como:

¿Podría afectar la práctica del ejercicio físico en el rendimiento académico? y,

¿Cómo podemos conseguir que mediante el ejercicio físico se mejore los posibles factores psicoemocionales (motivación, autoestima, estrés, etc.) para también mejorar el rendimiento académico de nuestros alumnos?

2. MARCO TEÓRICO

Cómo se ha comentado con anterioridad el objeto de estudio de este trabajo, es conocer si existe una relación que determine que gracias a la Actividad Física se puedan mejorar el Rendimiento Académico de los escolares.

Sin embargo, ciertos autores como Ramírez et al., 2004, que la Actividad Física Deportiva puede provocar un bajón en el Rendimiento Académico debido a que éstas producen agotamientos de energía, hecho que supone el abandono de sus obligaciones académicas. Refuerza esta hipótesis otros autores que afirman que no existe relación alguna entre los conceptos Actividad Física y Rendimiento Académico (Barron et al., 2000).

No obstante, numerosos son los estudios que destacan la existencia de una relación positiva entre las variables que serán objeto de estudio en el presente trabajo. Algunos de estos estudios son los siguientes (Tabla 1):

Tabla 1.
Investigaciones entre la AFD y el rendimiento escolar. Elaboración propia

Prieto y Martínez (2016)	La investigación realizada a 223 alumnos de 3° a 6° de Educación Primarios indica que presentan mejores resultados académicos en el área de matemáticas los alumnos que realizan una mayor Actividad Física.
Vale, Garrote, y Navarro, (2008)	El objeto de estudio de esta investigación fue conocer si los alumnos que realizaban actividades extraescolares presentaban mejores resultados escolares que aquellos alumnos que no realizaban actividades extraescolares. El resultado fue positivo.
Peralta y Sánchez, (2018)	Los resultados obtenidos al analizar 245 alumnos confirman que la práctica de AFD mejora el auto-concepto físico por lo que se produce un mejora en la socialización de los alumnos que conlleva una mejora de sus resultados académicos.
Rodríguez, Sánchez, & Bakieva, 2011	El propósito de su estudio fue examinar la relación entre tres conceptos: la realización de actividades extraescolares, el rendimiento académico y el auto-concepto, teniendo como resultado que aquellos alumnos que en sus actividades extraescolares realizaban informática o inglés tenían mayores resultados en todas las materias, mientras que aquellos que realizaban música o deportes solamente obtuvieron mejores resultados en algunas materias de rendimiento.
Ruiz-Ariza., (2016)	El objetivo ha sido conocer el nivel de atracción entre la actividad física y el rendimiento académico. Para ello se analizó una muestra de 1009 estudiantes (579 de género femenino) encontrando una relación entre ambos conceptos debido a la mejora que produce la Actividad Física en el Rendimiento Académico.
Ramírez, Vinaccia y Suárez (2004)	En dicha investigación nos comentan que normalmente solemos relacionar la Actividad Física respecto a la salud, sin embargo, ésta también puede producir beneficios en otros campos como puede ser el Rendimiento Académico.
Booth et al., (2014)	El estudio nos afirma que los niños que realizan AFD rinden mejor en la escuela. Demostrándolo en una investigación realizada a 5000 niños de 11 años y obteniendo como resultado que los niños necesitan 17 minutos de AFD, mientras que las niñas sólo 12 minutos diarios.

Nota: Fuente Elaboración propia

Cómo podemos ver en la información sintetizada en la Tabla 1, todos estos estudios tienen en común la mejora del Rendimiento Académico a partir de la práctica de Actividad Física.

Algo muy común es ver como cuando se produce un descenso en el ámbito académico se obliga al alumno a abandonar la práctica deportiva. Este hecho es erróneo, debido a que la

Actividad Física ayuda a mejorar el desarrollo cognitivo y escolar del alumno (Ramírez et al., 2004).

También cabe destacar que los excesos nunca son buenos, por ello una práctica excesiva de Actividad Física puede producir un bajón en el Rendimiento Académico (Cladellas et al., 2015). Para Cladellas, es de vital importancia concienciar a los tutores legales de los alumnos de que éstos realicen Actividad Física desde pequeños de un modo moderado para así se produzca los patrones de descanso y no haya un descenso de los resultados académicos (Cladellas et al., 2015).

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

OBJETIVOS GENERALES

El objetivo principal de nuestra investigación es conocer la relación entre la actividad física y el rendimiento académico en alumnos del 2º Ciclo de Primaria del CEIP Maestro Juan Corrales de Gilena (Sevilla).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer la Actividad Física y el Rendimiento Académico según la edad de los alumnos.
- Conocer la Actividad Física de los alumnos en las diferentes fases del día.

HIPÓTESIS

Nuestra hipótesis es que los alumnos del 2º Ciclo del CEIP Maestro Juan Corrales de la localidad sevillana de Gilena, tendrán mayor rendimiento académico debido a la práctica deportiva.

4. METODOLOGÍA

4.1. PARTICIPANTES

Los sujetos elegidos para la realización de esta investigación tratan de alumnos del 2º Ciclo de Educación Primaria del CEIP Maestro Juan Corrales de Gilena (Sevilla), perteneciendo a un nivel socioeconómico medio. El muestreo consta de 13 alumnos varones del 3º curso y 4º curso de Primaria, dicho muestreo se ha realizado de forma no probabilístico, aleatorio o fortuito, debido a que el investigador sólo disponía de estos alumnos.

Debido al número de alumnos podemos concluir que la muestra final no es representativa, debido a que los resultados obtenidos no pueden generalizarse al conjunto de la población.

4.2. INSTRUMENTOS

El instrumento principal para la recopilación de datos es el "Cuestionario de actividad física PAQ-A" (Helmerhorst et al., 2012) con su posterior validación a lengua castellana por AlizHerazo-Beltrán y Regina Domínguez Anaya (2012).

Este cuestionario mide los niveles de actividad física deportiva en los últimos 7 días. Está formado por 9 preguntas simples, cuyo sistema de respuesta es cerrado, ya que cada pregunta consta de 5 respuestas calificadas del 1-5 para medir el grado de actividad física que han realizado los estudiantes susceptibles de estudio.

Se han agrupado a los alumnos según la cantidad de AFD que han realizado en los últimos días, en 4 grupos:

- Muy baja (1-1,99).
- Baja (2-2,99).
- Media (3-3,99).
- Alta (4-5).

Para que complete nuestra investigación se ha tenido que incluir una pregunta sobre los resultados académicos del último trimestre, clasificadas en:

- Insuficiente (1-4,99).
- Suficiente (5-5,99).
- Bien (6-6,99).
- Notable (7-8,99).
- Sobresaliente (9-10).

4.3. PROCEDIMIENTO

El estudio que se ha realizado consta de un diseño descriptivo y transversal, donde el muestreo a través del cual ha tenido lugar dicho estudio, se ha producido sin ningún tipo de manipulación ni aleatorización.

Para poder llevarse a cabo dicho estudio, en primer lugar nos pusimos en contacto con la Jefatura de Estudios del CEIP Maestro Juan Corrales, con la intención de poder obtener los resultados académicos que los alumnos tuvieron en el último trimestre en las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Primera Lengua Extranjera (Inglés), y Educación Física.

Posteriormente, se pidió a los tutores legales de estos alumnos una autorización que nos permitiera poder llevar a cabo nuestro cuestionario.

4.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Tras la realización de los 13 cuestionarios, se ha elaborado una base de datos a través del programa software Excel

que nos ha permitido analizar las diferentes respuestas, por lo que podemos obtener un análisis descriptivo a partir de:

- Gráficos de sectores.
- Gráficos de barras.
- Gráficos de barras y líneas.
- Tablas comparativas.

Además, para poder analizar el impacto que tiene la Actividad Física en el rendimiento académico del alumno hemos utilizado el programa PEARSON, que indica el coeficiente de correlación que existen entre dos variables. Este coeficiente de correlación de Pearson oscila entre -1 y 1, un valor negativo nos indica que existe una correlación negativa, es decir, ambas variables presentan una relación inversa, por otro lado, cuanto más cerca esté el coeficiente del valor 1 mayor será la relación existente entre ambas variables. Por ello, dependiendo de si el coeficiente de correlación está más cerca o lejos del 1 nos indicará si para estos alumnos la Actividad Física puede ser motivo de mejora escolar o no (Coeficiente de correlación de PEARSON, s. f.).

5. RESULTADOS

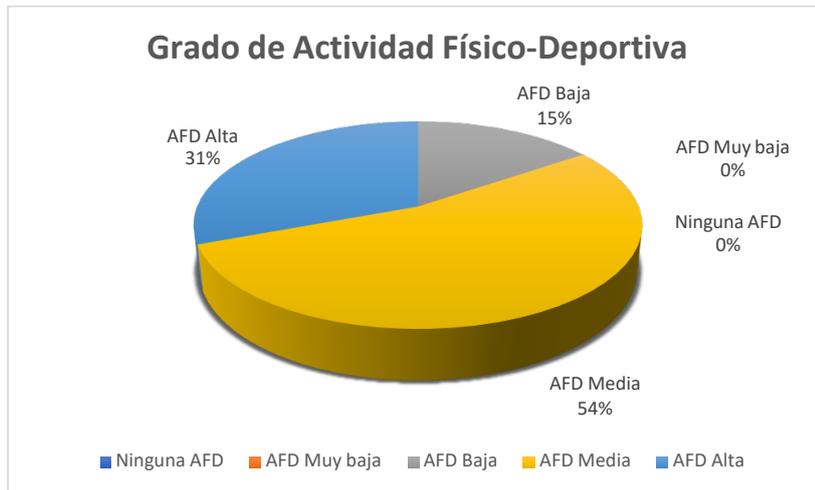
5.1. ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

La figura 1 nos muestra todos los sujetos categorizados según el grado de AFD que han realizado en los últimos 7 días. Como se puede observar a partir de la figura 1, la mayoría de los entrevistados tienen una Actividad Física Deportiva (AFD) media, en concreto el 54 % de ellos. A este grupo le siguen los alumnos que presentan una Actividad Física alta, estos alumnos forman el 31% del total. A continuación, encontramos a los alumnos con una Actividad Física baja, que serían tan solo un 5% de los entrevistados. Por último, tenemos a los alumnos cuya

Actividad Física es muy baja, o directamente, no alcanzan los mínimos necesarios de Actividad Física, ambos grupos constituyen el 0% del total, debido a

que no hemos encontrado ninguno de los alumnos susceptibles de encuesta que dispongan de estos niveles de Actividad Física.

Figura 1. Grado de AFD.



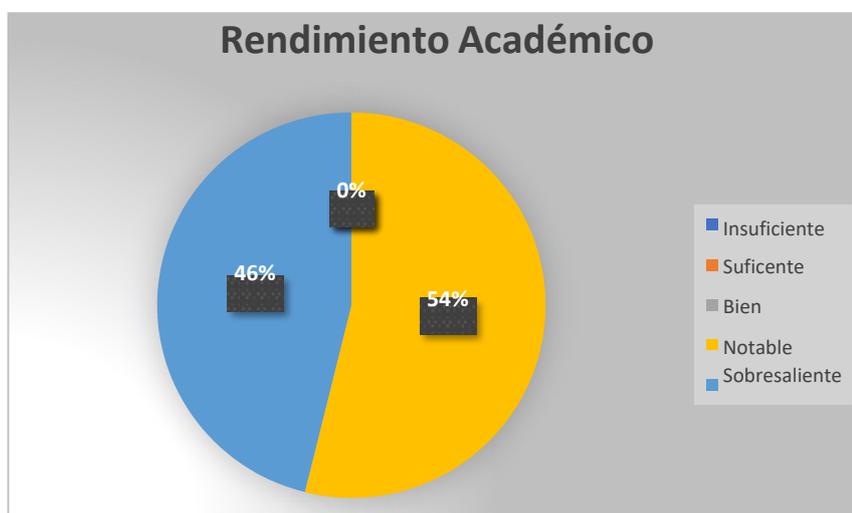
Fuente: Elaboración propia

5.2. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para realizar la figura 2 se han agrupado a los alumnos dependiendo de su rendimiento académico. Como podemos observar en esta segunda figura donde se analiza los resultados de los alumnos en el último trimestre, los datos de los estudiantes que se han podido estudiar

oscilan entre el notable y el suficiente, debido a que el tanto por ciento de insuficiente, suficiente y bien es 0%. Los alumnos que poseen una nota media de notable (7-8) son el 54%, mientras que el otro 46% sería para los alumnos que poseen una media de sobresaliente (9-10).

Figura 2. Rendimiento Académico.



Nota. Fuente: Elaboración Propia.

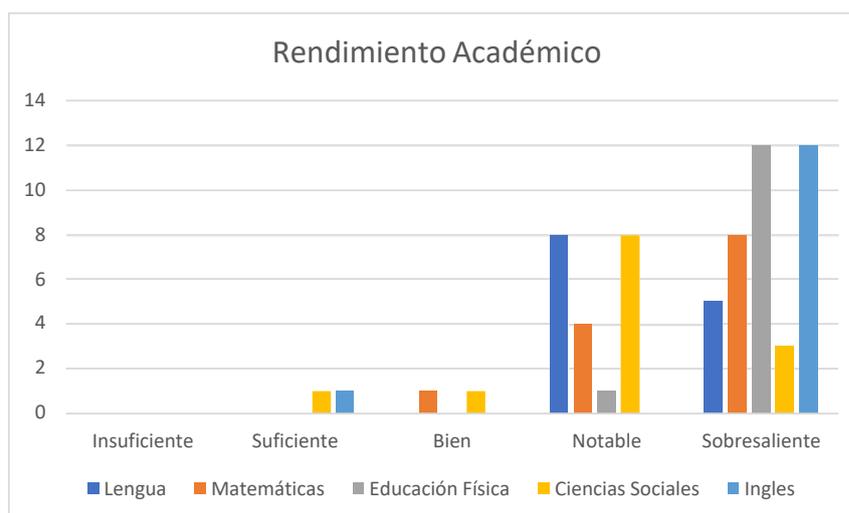
En la figura 3 vemos la comparativa de los resultados de los alumnos en las diferentes áreas. Podemos destacar que el área donde mayor resultado obtiene el alumnado es la de Educación Física, en la que todos los alumnos han conseguido una calificación de sobresaliente exceptuando a uno de ellos que ha obtenido un notable.

Algo similar a lo anterior ocurre en la primera asignatura de lengua extranjera (inglés), donde todos obtienen sobresalientes, excepto un alumno cuyo aprobado es de suficiente. También se debe destacar el área de Ciencias Sociales, debido a que es la asignatura que menor

número de sobresalientes posee, tan solo 3 sobresalientes, la mayor parte de los alumnos alcanzaron el notable, teniendo tan solo 1 alumno suficiente y bien respectivamente.

Por último, las dos asignaturas restantes, Matemáticas y Lengua, son similares en cuanto a los resultados obtenidos, debido a que en ambas áreas las notas oscilan entre el sobresaliente y el notable, exceptuando Matemáticas donde uno de los alumnos tuvo una calificación entre 5 y 6 (Bien).

Figura 3. Rendimiento Académico.



Nota. Fuente: Elaboración Propia

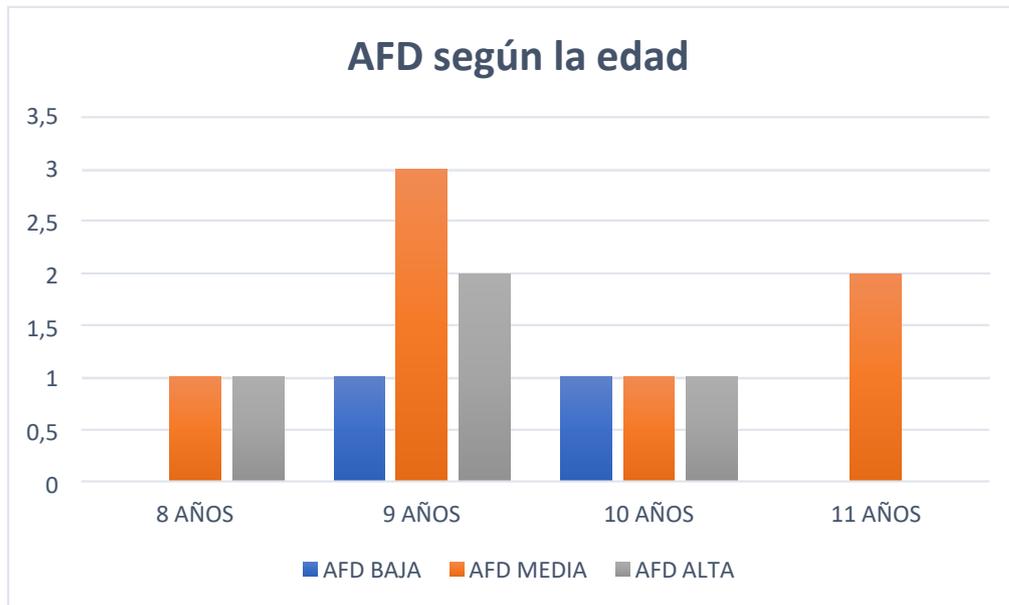
5.3. ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN LA EDAD

Como podemos ver en la figura 4, entre los 9 y los 10 años es donde se produce mayor variedad de Actividad Física Deportiva, predominando la AFD media con 3 casos, seguido de la AFD alta con dos casos y baja con 1 caso a los 9 años, y en 10 años nos encontramos con igualdad de

casos ya que en esta edad tenemos 2 alumnos para los tres niveles de actividad física.

En dicha figura 4 también se puede ver que a los 8 años no existen alumnos con ADF baja, mientras que a los 11 años solo tenemos 2 alumnos con dicha edad y ambos poseen una Actividad Física media. Además, la AFD media es la más común en los estudiantes entrevistados.

Figura 4. AFD según la edad.

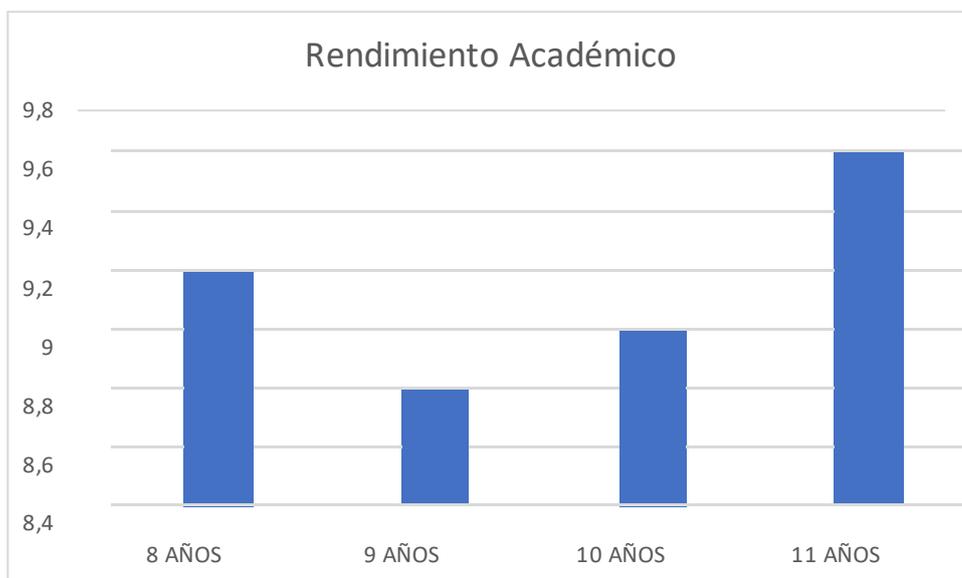


Nota. Fuente: Elaboración propia.

Como podemos ver en la figura 5 no existe aparente relación entre el rendimiento académico y la edad del alumno, ya que los resultados son similares para

todas las edades, aunque podemos reseñar que la nota más baja se encuentra en los alumnos que tienen 9 años, y la más alta en los alumnos de 11 años.

Figura 5. Rendimiento Académico según la edad.



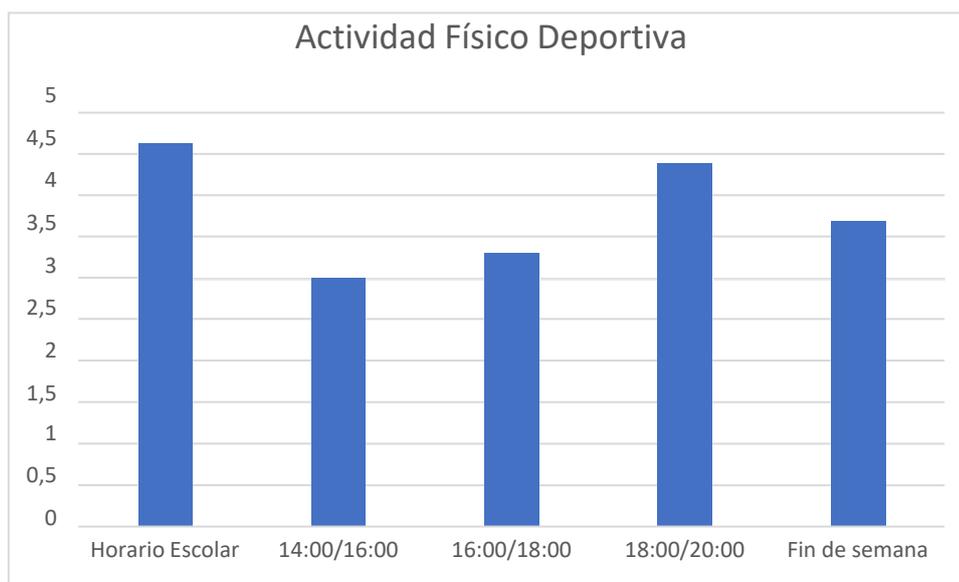
Nota. Fuente: Elaboración propia

5.4. GRADO DE AFD EN UN DÍA

Un aspecto importante para conocer la Actividad Física de los alumnos es conocer cuando y de qué manera ésta tiene más presencia en la vida de los alumnos. Por ello, las preguntas del cuestionario nos indicarán en qué medida los alumnos llevan a cabo la Actividad Física a lo largo del día. Siendo así, la segunda cuestión nos indica la AFD en el horario escolar, la tercera a la hora de la comida, y para después de la comida la cuarta cuestión, continuando la quinta pregunta para el resto de la tarde y terminado la sexta pregunta para la actividad física en el fin de semana.

Como podemos observar en la figura 6, el momento del día en el que los índices de Actividad Física son más elevados es el momento en el que se encuentran en horario escolar. Por otro lado, el otro pico de Actividad Física se encuentra entre las seis y ocho de la tarde, esto se debe a que los alumnos que han podido realizar el cuestionario realizan actividades extraescolares deportivas, de ahí que en este rango horario aumenten los niveles de Actividad Física.

Figura 6. Grado de AFD.



Fuente: Elaboración Propia.

5.5. ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Como podemos observar en la figura 7, donde se compara la Actividad Física (barras azules) respecto al Rendimiento académico (línea naranja) de los alumnos, los escolares que poseen mayores resultados escolares son aquellos cuya Actividad Física es alta, esto se debe a que

este grupo de alumnos poseen según el cuestionario realizado un índice de mínimo 4,14 y máximo 4,96.

Por tanto, como se comenta en el párrafo anterior el grupo de alumnos que posee mayor Rendimiento Académico son aquellos cuya Actividad Física oscila entre 4 y 5, es decir, Actividad Física alta.

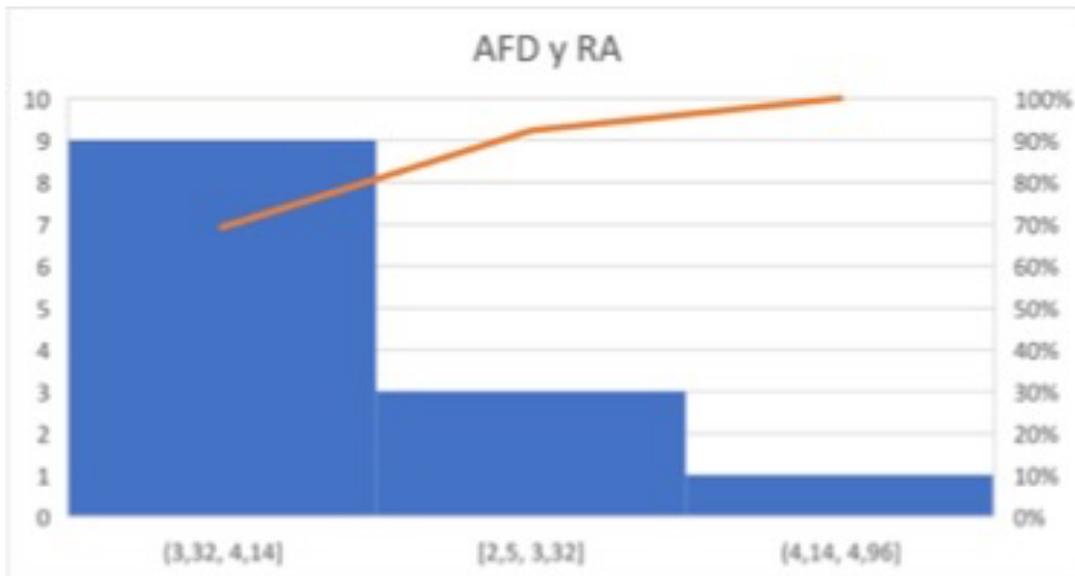
Siguiendo con la figura 7, podemos observar que el siguiente grupo de alumno

que poseen buen Rendimiento Académico son aquellos cuya Actividad Física es media- baja, ya que encontramos alumnos que pertenecen a ambos grupos.

Por último, se puede percibir en la figura 7 que los alumnos cuyo Rendimiento

Académico es más bajo pertenecen todos al grupo cuya Actividad Física oscila entre 3,32 y 4,14, es decir, encontramos alumnos cuya Actividad Física es media o alta.

Figura 7. Actividad Físico-Deportiva y Rendimiento Académico.



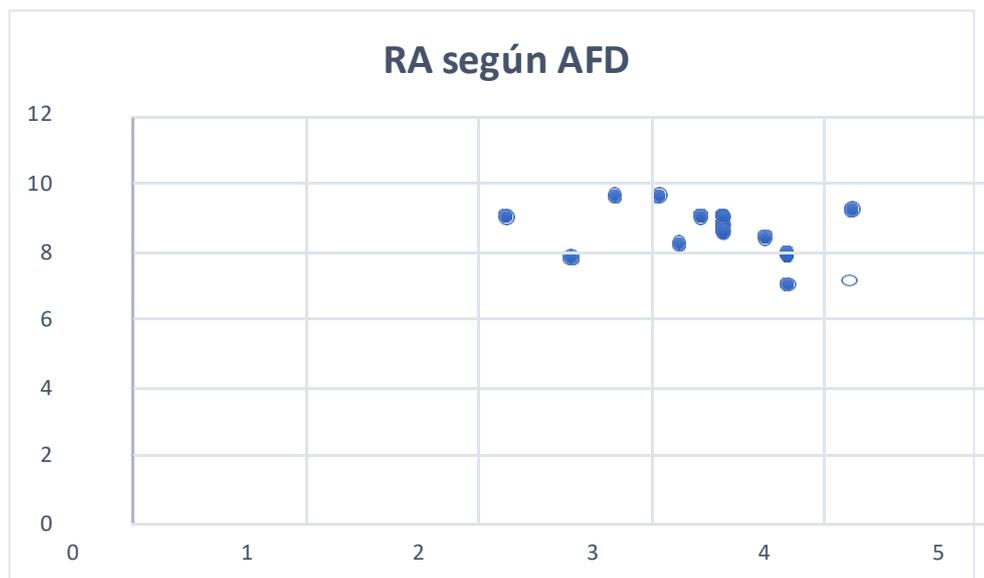
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, a pesar de que estos datos parecen favorables en cuanto a la relación entre Actividad Física y Rendimiento Académico, tras analizar ambas variables mediante el programa PEARSON, observamos que el coeficiente de correlación existente entre ambas variables tiene un valor negativo (-0,24), esto significa que entre ambos parámetros existe una relación inversa, es decir, a medida que una variable aumenta su valor disminuye la otra variable (figura 8). Por tanto, en dicho estudio, no existe relación

entre la Actividad Física y el Rendimiento Académico.

Como se puede ver en la figura 8, los datos se encuentran muy dispersos lo que nos hace indicar, que no existe una relación significativa entre las dos variables. Para que, si pudiera haber relación significativa entre ellas, los datos deberían formar una línea recta, hecho que en nuestro estudio está lejos de producirse según lo observado en la figura 8.

Figura 8. Rendimiento Académico según la Actividad Física Deportiva.



Nota. Fuente: Elaboración Propia.

6. DISCUSIÓN

En el presente estudio los datos que hemos obtenido nos indican que no existe una relación significativa entre los dos parámetros medidos, Actividad Física y Rendimiento Académico.

Sin embargo, los datos acaecidos presentan disonancia con los que se han obtenido en otros estudios similares en cuanto finalidad a este. En este estudio existe una relación significativa entre la Actividad Física y el Rendimiento Académico (Agut León et al., 2013).

Por otro lado, según los datos obtenidos podemos afirmar que existe una mejora en el área de Matemáticas tras la realización de los alumnos de Actividad Física (Feliu, 2019).

No obstante, no todos los estudios afirman la relación entre los parámetros Actividad Física y Rendimiento Académico. Existen estudios que avalan los resultados que se han obtenido en el presente trabajo, ya que para que exista relación positiva

entre variable se deben tener en cuenta otros aspectos como puede ser el nivel académico de los padres (Molina, 2016).

De forma más específica, se ha analizado con detalle los momentos del día en los que se produce mayor o menor Actividad Física. Tras esta investigación, observamos que las horas del día cuando se produce mayor Actividad Física se produce durante el horario escolar con una media de actividad de 4,62 sobre 5, es decir, una Actividad Física muy alta. En una investigación hecha por Pacheco et al., (2020), encontramos que los datos que se han obtenido son similares debido a que es también en la escuela donde los niños presentan una mayor Actividad Física.

Por consiguiente, en contraposición a lo anterior, analizando los resultados obtenidos en la pregunta 2, donde se pregunta acerca de la Actividad Física sobre la hora de la comida, se puede observar que es el momento donde menor Actividad Física realizan los menores, con una media de 3 sobre 5, es decir, una Actividad Física media-baja. Comparando

por lo expuesto por Pacheco et al., (2020), se puede ver que coinciden dichos resultados, ya que en dicha investigación también es el momento donde menor Actividad Física se realiza,

Continuando con el análisis, se observa que en el resto del día la Actividad Física se equipara con una media que ronda entre 3-4 sobre 5, una Actividad Física media, sin embargo, resalta las horas entre las 18:00-22:00, momento del día donde encontramos una Actividad Física alta con una media de hasta 4,38. En disonancia contra estos datos, para Pacheco et al., (2020), el pico de Actividad Física se alcanza a principios de la tarde, en concreto, entre las 16.00-18:00.

Por último, se ha analizado la práctica de Actividad Física durante el fin de semana, donde se puede ver que los alumnos encuestados presentan una Actividad Física media. Para Pacheco et al., (2020), en este momento de la semana también se produce una buena práctica de Actividad Física, ya que, según sus datos el fin de semana es cuando se produce uno de los mayores picos de Actividad Física durante la semana.

7. CONCLUSIÓN, LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

7.1. CONCLUSIÓN

El objeto de estudio de este trabajo ha sido realizar un trabajo de investigación para poder determinar si los alumnos pueden adquirir mejores resultados escolares a través de la práctica de Actividad Física. A partir de los resultados obtenidos tras analizar la relación entre ambos parámetros, extraemos las siguientes conclusiones:

- a) La actividad física media de todos los alumnos encuestados tiene un índice de 3,68, esto quiere decir que presentan una Actividad Física media. Además, no se ha encontrado ningún alumno que presente una Actividad Física muy baja, mientras que el 31% de los encuestados tienen una Actividad Física Alta. Por ello, se puede decir, que este grupo de alumnos es muy activo físicamente hablando.
- b) El Rendimiento Académico de estos alumnos, también resulta un factor muy positivo, debido a que solo nos hemos encontrado alumnos cuya media oscilan entre el notable (54% de los alumnos) y sobresaliente (46% de los alumnos).
- c) Por otro lado, tras relacionar la Actividad Física y la edad de los alumnos se observa que la Actividad Física baja aumenta a medida que los alumnos son mayores, mientras que la Actividad Física alta involuciona con la edad. Por tanto, se puede extraer que la edad de los alumnos es un factor clave para la determinación de la Actividad Física.
- d) Sin embargo, esto no ocurre con el Rendimiento Académico debido a que los resultados que hemos obtenidos son similares para todas las edades, por tanto, la edad no es un factor que pueda determinar mayor o menor resultado académico.
- e) Tras el análisis de resultados, podemos ver que el grado de Actividad Física diario es mayor durante el horario escolar, por lo que la mayoría de los alumnos gran parte de su Actividad Física la

realizan en las clases de Educación Física, reseñando la importancia que ésta presenta.

- f) En cuanto a la relación entre Actividad Física y Rendimiento Académico se observa que no existe una relación que determine que cuanto mayor Actividad Física se obtendrán mejores resultados, esto se debe a que nuestros datos se encuentran muy dispersos por lo que la relación entre ambas variables está lejos de ser significativa.
- g) Por último, cabe destacar que los resultados obtenidos son de tan sólo 13 alumnos por lo que no podemos generalizar estos datos al contexto global de la población.

Así pues, como conclusión final debemos rechazar nuestra hipótesis, ya que como se puede ver, estos alumnos no han obtenido mejoras en su Rendimiento Académico gracias a la Actividad Física.

7.2. LIMITACIONES

Durante el desarrollo de la investigación han sido muchas las limitaciones que se han tenido que afrontar.

Principalmente, uno de los mayores obstáculos se obtuvo al pedir al CEIP Maestro Juan Corrales de Gilena (Sevilla) las calificaciones del último trimestre de los alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria debido a que no se pudo obtener dicha información gracias a la ley de protección de datos. Esto conlleva varios inconvenientes.

En primer lugar, en lugar de realizar la investigación con todos los alumnos del segundo ciclo ésta solo se pudo llevar a cabo con 13 alumnos, por lo que los

resultados obtenidos no se podrían aplicar al contexto global de la población.

Por otro lado, estos 13 alumnos pertenecen todos al género masculino, por lo que no se ha podido conocer si existen variaciones de género con respecto a la Actividad Física, o qué género podría alcanzar mejores registros académicos.

Por último, los alumnos realizaban todos Fútbol como Actividad Física Deportiva Extraescolar, por lo que no se ha podido conocer si con diferentes actividades extraescolares se habrían producido mejoras en el Rendimiento Académico.

7.3. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Para futuras investigaciones, el principal objetivo que se propondrá será intentar paliar las limitaciones que se ha encontrado en el presente estudio.

El factor clave será realizar una investigación con un número de sujetos más amplio, así de este modo tendremos más variedad de registros. Esto provocará que existan alumnos que realicen diferentes actividades extraescolares, por lo que se podrá ver si hay diferencias en el Rendimiento Académico dependiendo del deporte practicado. Además, se intentará que haya mayor variedad de género, así se podrá conocer si la práctica deportiva produce mayores mejoras académicas en niños o niñas.

Se cree que con estos cambios se logrará alcanzar la hipótesis expuesta en el presente estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Agut León, L., Barrera Fernández, L., Linares Ayala, N., & Martínez Escrig, R. (2013). Relación entre el nivel de actividad

física y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Fòrum de Recerca*, 18, 259–273.

<https://doi.org/10.6035/forumrecerca.2013.16>

American College of Sports Medicine. (2020). Keeping Children Active during the Coronavirus Pandemic. Recuperado

Año, E. N. E. L. (2019). Cobertura De Banda Ancha En España En El Año 2018.

Aznar Sala, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *International Journal of Sociology of Education*, 53. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>

Barron, J. M., Ewing, B. T., & Waddell, G. R. (2000). The Effects of High School Athletic Participation on. *The Review of Economics and Statistics*, 82(3), 409–421.

Booth, J. N., Leary, S. D., Joinson, C., Ness, A. R., Tomporowski, P. D., Boyle, J. M., & Reilly, J. J. (2014). Associations between objectively measured physical activity and academic attainment in adolescents from a UK cohort. *British Journal of Sports Medicine*, 48(3), 265–270.

Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., Chandler, J. L., Bohnert, A., & von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: The structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2>

Brenner, M. A. (2020, 6 de abril). Google classroom, la cuarentena. El silencio como ausencia pedagógica. *Alainet*. <https://cutt.ly/Uyy4SN8>

Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. Recuperado de: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education> *C3%ADndromes-respiratorios-agudos-covid-19,-mers-y-sars*

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España Effects of the Coronavirus in the Education System : The Inequality of Educational Opportunities in Spain Increases. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(2, Especial, COVID-19), 114–139. [de: https://www.exerciseismedicine.org/assets/page_documents/El](https://www.exerciseismedicine.org/assets/page_documents/El)

Calvo, L. C. (2022). Coronavirus y Economía : algunas reflexiones. 147–151.

CAM. (2020, 30 de marzo). El 90% de los alumnos de Bachillerato de la Comunidad de Madrid cumple con sus trabajos online. Comunidad de Madrid. <https://cutt.ly/Kyr7K17>

Casado, M. Á., Garitaonandia, C., Jiménez, E., Garmendia, M., Karrera, I., & Moreno, G. (2018). Los niños y niñas de la brecha digital en España.

Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E., & Li, F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *Journal of Sport and Health Science*, 9(2), 103–104. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.02.00>

Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B., & Li, F. (2020). Returning Chinese school- aged children and adolescents to physical activity in the wake of COVID-19: Actions and precautions. *Journal of Sport and Health Science*, 4–6. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.04.003>

Cladellas, R., Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M., y Dezcallar, T. (2015). Patrones de descanso, actividades físico-deportivas extraescolares y rendimiento académico en niños y niñas de primaria. *Revista de Psicología Del Deporte*, 24(1), 53–59.

Coeficiente de correlación de PEARSON. (s. f.). Consultoría Estratégica de Investigación de Mercados. <https://www.cimec.es/coeficiente-correlacion-pearson/>

CONFAPA. (2020, 3 de abril). Crise sanitaria COVID-19. Resultados enquisa

respecto do ensino non presencial. CONFAPA Galicia. <https://cutt.ly/Jyo3lv>

Consejo COLEF. (2021). EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR SEGURA Y RESPONSABLE ANTE LA “NUEVA NORMALIDAD”. Minimización de riesgos de contagio de la COVID-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021 TEACHING RECOMMENDATIONS FOR A SAFE AND RESPONSIBLE PHYSICAL SCHOOL EDUCATION IN THE. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429.

COTINO HUESO, L. (2020). Inteligencia Artificial y vigilancia digital contra la COVID-19 y contra la privacidad. El diablo está en los detalles. *Bie3: Boletín IEEE*, 18, 588-597.

Eime, R.M., Harvey, J.T., Sawyer, N., Craike, M., Symons, C., Polman, R., y Payne, W. (2013). Understanding the contexts of adolescent female participation in sport and physical activity. *Res Q Exerc Sport*, 84(2), 157-166.

Feliu, S. (2019). ACADÉMICO DE NIÑOS Y.

Fernández Riquelme, S. (2020). Primera Historia de la crisis del Coronavirus en España. 12-22. Ferrer, E. M. (2012). Gamificación y e-Learning: un ejemplo con el juego del pasapalabra. *In EFQUEL Innovation Forum* (pp. 137-144).

Fundación Terram. (2015). No Title空間像再生型立体映像の研究動向. *Nhk技研*, 151(2013), 10-17.

Generalitat de Catalunya. (2020, 30 de marzo). Criteris per al desenvolupament de l'acció educativa i l'avaluació dels alumnes en els centres on s'imparteixen els ensenyaments del segon cicle d'educació infantil, primària, secundària obligatòria, batxillerat i formació d'adults, davant la prolongació del període de confinament pel Covid19. *Publica.CAT*. <https://cutt.ly/zyqSjd2>

González, J., y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento

académico y conductas asociadas a la salud. *Revista iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.

Gutiérrez, E. J. D., & Espinoza, K. G. (2020). Educating and evaluating in times of coronavirus: The situation in Spain. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://doi.org/10.447/remie.2020.5604>

Helmerhorst, H., Brage, S., Warren, J., Besson, H., & Ekelund, U. (2012). A systematic review of reliability and objective criterion-related validity of. *International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 9(103), 1-55.

Herazo-Beltrán, A., y Domínguez-Anaya, R. (2012). Confiabilidad del cuestionario de actividad física en niños colombianos. *Rev. Salud Pública*, 14(5), 802-809

Hermoso, Y., García, V. y Chinchilla, J. L. (2010). Estudio de la ocupación del tiempo libre de los escolares. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 9-13

Hernández, A., Zomeño, M. D., Dégano, I. R., Pérez-Fernández, S., Goday, A., Vila, J., Civeira, F. et al. (2018). Excess weight in Spain: current situation, projections for 2030 and estimated direct extra cost for the Spain Health System. *Revista Española de Cardiología*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.rec.2018.10.010> <https://www.msmanuals.com/es/professional/enfermedades-infecciosas/virus-respiratorios/coronavirus-ys%>

INE. (2019, 16 de octubre). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. INE. <https://cutt.ly/kypE3RC>

Infante, F. P. (2020). Plan de acción para deportistas en tiempos de COVID-19. Rugby Chile. Disponible en <https://www.rugbychile.cl/wp-content/uploads/2020/03/Plan-de-accio%CC%81n-para-deportistas-en-tiempos-de-COVID-19.pdf> [Links]

Lacort, J. (2020, 20 de abril). La escuela por Internet iba a democratizar la educación, pero el curso forzosamente online está teniendo el efecto opuesto. XATACA. <https://cutt.ly/RyrJdGK>

Laucirica Hernández, C. (2007). Revista Habanera De Ciencias Médicas. Revista Habanera De Ciencias Médicas, 6(5), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2008000300003&script=sci_arttext

Llorente, R. (2020). Impacto del COVID-19 en el mercado de trabajo: un análisis de los colectivos vulnerables. Instituto Universitario de Analisis Economico y Social, 1-29.

López, M. (2013). Los MOOC/COMA: un nuevo reto educativo para el siglo XXI. *Una metodología didáctica para el aprendizaje en línea. Virtualis*, 4 (8), 85-103.

Mahoney, J. L. y Vest, A. E. (2012). The Over-Scheduling Hypothesis Revisited: Intensity of Organized Activity Participation During Adolescence and Young Adult Outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3), 409-418.

Marquez, S., López, M., y Rodríguez, R. (1995). El análisis de contenido en la evaluación del nuevo modelo de atención primaria en la Comunidad Valenciana. *Gaceta Sanitaria*, 9(49), 244-250.

Martínez-Hita, F. J. (2020). Propuestas activas en Educación Física durante el confinamiento por el Covid-19. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 25(266), 2-13. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i266.2178>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Boletín Oficial del Estado-el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020- 2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial Del Estado, 61561-61567.

Molina, A. P. (2016). Relación entre la actividad física y el rendimiento académico

en Educación Primaria.

Mora-Rodríguez, A., & Melero-López, I. (2021). News consumption and risk perception of Covid-19 in Spain. *Comunicar*, 29(66), 72-81. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-06>.

Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100011>

OMS. (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Organización Mundial de la Salud. http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977_spa.pdf

OMS. (2020c). OMS | Actividad física. WHO; World Health Organization. <https://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>

Orden, L. A., La, D. E. D. E. M. D. E. D. E., & Salud, C. D. E. (2020). Consejería de educación y deporte. 1-8.

Pacheco, R. J. P., Enríquez, J. M. O., Viteri, S. P., Bravo, N. A. O., & Sotomayor, L. F. X. N. (2020). Por una Educación Física virtual en tiempos de COVID. *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología En La Cultura Física*, 15(3), 705716. [http://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1002%0Ahttp://files/206/Pacheco et al. - 2020 - Por una Educación Física virtual en tiempos de COV.pdf](http://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1002%0Ahttp://files/206/Pacheco%20et%20al.-2020-Por%20una%20Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20virtual%20en%20tiempos%20de%20COVID.pdf)

Peralta, F. J., y Sánchez, M. D. (2018). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 1(1), 95-120.

Prieto, J. M., y Martínez, C. (2016). La Práctica de Actividad Física y su Relación con el Rendimiento Académico. *Revista de Educación Física*, 34(4), 1-10.

Ramírez, W., Vinaccia, S., & Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la

socialización y el rendimiento académico: Una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.

Ramírez, W., Vinaccia, S., y Gustavo, R. S. (2004). El Impacto De La Actividad Física Y El Deporte Sobre La Salud, La Cognición, La Socialización Y El Rendimiento Académico: Una Revisión Teórica. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 67-75.

Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9.

https://www.researchgate.net/publication/7106515_Psychometric_Properties_of_a_European_Spanish_Version_of_the_Perceived_Stress_Scale_PSS

Remor, E., & Rueda, M. C. P.-L. (2007). La Relación entre Niveles de la Actividad Física y la Experiencia de Estrés y de Síntomas de Malestar Físico. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 313-322.

Rodríguez, Sánchez, P., y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.

Rodríguez-Romo, G., Barriopedro, M., Alonso, P. J. A., & Garrido, Ma. (2015). Relaciones entre Actividad Física y Salud Mental en la Población Adulta de Madrid. *Revista de Psicología del Deporte.*, 24, 7.

Ruiz-Ariza, A., Ruiz, J. R., De La Torre, M., Latorre, P., y Martínez, E. J. (2016). Influencia del nivel de atracción hacia la actividad física en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 42-50.

Sallis, J. y Pratt, M. (2020). A Call to Action: Physical Activity and COVID-19. American College of Sports Medicine. Disponible en: https://www.exerciseismedicine.org/support_page.php/stories/?b=896

Sevillano, E.G. (2020). *La OMS declara el brote del coronavirus pandemia global*. El País. <https://bit.ly/3a2N9Fb>

Suárez, G. R., Vidales, S. A. Z., & Arias, J. A. C. (2014). Estrés laboral y actividad física en empleados. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 10(1), 131-141.

Tesini, Brenda L. (2020). "Coronavirus y síndromes respiratorios agudos (Covid-19, MERS y SARS). *Manual MSD*.

Tilano, L., Henao, G., y Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora USB*, 9(1), 35-51.

Trujillo, F. (2020a, 18 de marzo). Sentido común pedagógico frente a la crisis del coronavirus. Educación 3.0. <https://cutt.ly/FyeO32g>

Trujillo, F. (2020b, 26 de marzo). Año 2020: Educación frente al coronavirus. Fernando Trujillo. <https://cutt.ly/ZyeRWN9>

Vale, R. F., Garrote, L. V., y Navarro, A. L. (2008). Evaluación de la programación en contextos educativos extraescolares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 16(1,2), 133- 152.

ANEXOS

CUESTIONARIO DE ACTIVIDAD FÍSICA (PAQ-A) (modificado)

Queremos conocer cuál es tu nivel de actividad física en los últimos 7 días (última semana). Esto incluye todas aquellas actividades como deportes, gimnasia o danza que hacen sudar o sentirte cansado, o juegos que hagan que se acelere tu respiración como jugar, saltar a la soga, correr, trepar y otras.

Recuerda:

- 1. No hay preguntas buenas o malas. Esto NO es un examen.**
- 2. Contesta las preguntas de la forma más honesta y sincera posible. Esto es MUY importante.**

Sexo:

Edad:

- 1. Actividad Física en tu tiempo libre: ¿Has hecho alguna de estas actividades en los últimos 7 días (última semana)? Si tu respuesta es sí: ¿Cuántas veces lo has hecho? (Marca una sola celda por actividad)**

Actividad	Cantidad de Veces				
	NO	1-2	3-4	5-6	7-MAS
Saltar a la comba					
Patinar					
Correr/footing					
Caminar (como ejercicio)					
Montar en bicicleta					
Natación					
Bailar					
Tenis					
Fútbol					
Voleibol					
Baloncesto					
Atletismo					
Balonmano					
Otros					

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(Señala sólo una)

No hice/hago educación física.	
Casi nunca.	
Algunas veces	
A menudo	
Siempre	

3. En los últimos 7 días, ¿qué hiciste normalmente a la hora de la comida (antes y después de comer)? (Señala sólo una)

Estar sentado (hablar, leer, trabajo en clase).	
Estar o pasear por los alrededores.	
Correr o jugar un poco.	
Correr y jugar bastante.	
Correr y jugar intensamente.	

4. En los últimos 7 días, inmediatamente después de la escuela, ¿cuántos días jugaste a algún juego, hiciste deporte o bailes en los que estuvieras muy activo? (Señala sólo uno)

Ninguna.	
1 vez en la semana.	
2-3 veces en la última semana.	
4 veces en la última semana	
5 veces o más en la última semana.	

5. En los últimos 7 días, ¿cuántos días a partir de las 18:00 y 22:00 hiciste deportes, baile o jugaste en los que estuvieras muy activo? (Señala sólo uno)

Ninguna.	
1 vez en la semana.	
2-3 veces en la última semana.	
4 veces en la última semana	
5 veces o más en la última semana.	

6. El último fin de semana, ¿cuántas veces hiciste deportes, baile o jugaste en los que estuvieras muy activo? (Señala sólo uno)

Ninguna.	
1 vez en la semana.	
2-3 veces en la última semana.	
4 veces en la última semana	
5 veces o más en la última semana.	

7. ¿Cuál de las siguientes frases describen mejor tu última semana? Lee las cinco alternativas antes de decidir cuál te describe mejor (señala sólo una)

- Todo o la mayoría de mi tiempo libre lo dediqué a actividades que suponen poco esfuerzo físico.
- Algunas veces (1 o 2 veces) hice actividades físicas en mi tiempo libre (por ejemplo: hacer deportes, comer, nadar, montar en bicicleta, hacer aeróbicos).
- A menudo (3-4 veces a la semana) hice actividad física en mi tiempo libre.
- Bastante a menudo (5-6 veces en la última semana) hice actividad física en mi tiempo libre.
- Muy a menudo (7 o más veces en la última semana) hice actividad física en mi tiempo libre.

8. Señala con qué frecuencia hiciste actividad física para cada día de la semana (como hacer deporte, jugar, bailar, o cualquier otra actividad física)

Días de la semana	Frecuencia				
	Ninguna	Poca	Normal	Bastante	Mucha
Lunes					
Martes					
Miércoles					
Jueves					
Viernes					
Sábado					
Domingo					

9. ¿Estuviste activo esta última semana o algo te impidió que hicieras normalmente actividades físicas? En caso de que tu respuesta sea NO, indique por qué (Estudios, enfermedad, viaje, exámenes, etc)

Sí.....

No.....

10. ¿Cuáles fueron tus calificaciones del último trimestre?

Lengua	Matemáticas	Educación Física	Inglés	Ciencias Sociales

Creación de material educativo para la inclusión del alumnado con autismo en una comunidad de aprendizaje

Rosa María Sánchez Molero
Olga Guijarro Cordobés

Resumen:

Hoy en día, en las aulas educativas ha surgido la necesidad de trabajar metodologías activas e inclusivas debido a la diversidad de alumnado que se compone en ellas. Lo que aquí se presenta es un artículo que aborda cómo lograr la inclusión de alumnos con autismo para conseguir una educación para todos ya que el derecho a la educación es un derecho fundamental. Para alcanzar este proyecto, se ha creado un cuaderno de material didáctico en el cual se trabaja a través del aprendizaje basado en proyectos. Un proyecto relacionado con la enseñanza de la lengua extranjera y favorecedor de la educación inclusiva con adaptaciones para el alumnado autista. El material que se presenta es de gran utilidad para docentes que trabajen en comunidades de aprendizaje pero es adaptable también para colegios ordinarios. Con este trabajo se pone en práctica el enriquecimiento de los propios alumnos en el proceso de aprendizaje y de las familias como partícipes en la educación de sus hijos.

1. INTRODUCCIÓN.

El presente artículo expone un proyecto pensado para llevar a cabo en una comunidad de aprendizaje, aunque es

aplicable a cualquier centro. En él se recogen algunos puntos importantes sobre cómo trabajar la inclusión dentro del aula, trabajando en equipo con solidaridad y diálogo. En este artículo daremos a conocer un centro educativo que es comunidad de aprendizaje, el CEIP Santa Teresa de Jesús de Fuentes de Andalucía (Sevilla), en el cual nos hemos basado para realizar el proyecto. Conceptos interesantes como grupos interactivos y tertulias dialógicas se tratan y también otros aspectos relacionados con estos tipos de centros que favorecen la inclusión. Además, se explica paso a paso cada una de las sesiones que compone el proyecto para que futuros docentes puedan trabajarlo dentro del aula.

2. OBJETIVOS GENERALES

Este trabajo pretende, por una parte, conocer e investigar una nueva manera diferente de trabajar en centros que son comunidades de aprendizaje. Estos centros luchan por combatir el fracaso escolar y la marginación social ya que toda la comunidad está comprometida con dicho proyecto. Por esta razón, también son centros inclusivos, todo el que quiera puede ser partícipe. Uno de los objetivos que se marcó es el de *mejorar el aprendizaje y favorecer las relaciones familia, escuela y*

entorno gracias al proyecto de las comunidades de aprendizaje. Por otra parte, el propósito es que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje, que haya una buena convivencia con todos dentro el aula y que trabajen de manera cooperativa ayudándose los unos a los otros fomentando así la inclusión. Los objetivos generales que se pretenden alcanzar en relación a esto son los siguientes:

- Elaborar un material didáctico que fomente la inclusión de los alumnos con autismo.
- Conectar el aula con el mundo real a través de los proyectos.
- Despertar el interés en conocer otras culturas, sus costumbres y sus tradiciones.

Esto es una oportunidad para otros centros educativos que quieran transformarse en comunidad de aprendizaje, o incluso, puede servir de estímulo y refuerzo para aquellos centros donde se lleve a cabo la enseñanza tradicional.

3. ORIGEN Y CONCEPTO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El concepto de comunidad de aprendizaje es reciente en el campo de la educación. En España esta nueva idea se inicia en la década de 1980 en un centro de educación de personas adultas situado en un barrio de Barcelona llamado *La Verneda-Sant Martí*.

Esta escuela se constituyó a partir de las reivindicaciones de los vecinos y vecinas para conseguir un centro cultural que incluyera una escuela para las personas adultas en un edificio que había sido una antigua residencia de la Sección

Femenina. (Flecha García & Puigvert Mallart, 2002).

Asimismo, al igual que en España, en otros países como Chile y Brasil también se han llegado a desarrollar el proyecto de comunidades de aprendizaje debido a su éxito a nivel internacional.

A raíz de esto, (Flecha García & Puigvert Mallart, 2002) expone que las comunidades de aprendizaje surgieron como resultado de una investigación que desde el CREA (Centro de Investigación de Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) se desarrolla y de las prácticas educativas y sociales que fomentan y/o generan y de otras experiencias mundiales reconocidas dentro de la comunidad científica dirigidas a primaria y secundaria que en diferentes lugares están obteniendo resultados exitosos en la convivencia solidaria y en la superación del fracaso escolar.

El CREA investigó como llevar a cabo esta nueva perspectiva de éxito educativo y elaboró un nuevo modelo de comunidades de aprendizaje. Asesoró a los primeros centros que quisieran transformarse en comunidades de aprendizaje. El primer centro de educación infantil y primaria que fue transformado fue el CEP Ruperto Medina de Portugalete (Bilbao). Las primeras comunidades de aprendizaje que se llevaron a cabo en nuestro país fueron en el País Vasco, Cataluña y Aragón, según (Luz et al., 2016).

En las comunidades de aprendizaje, una de las ideas fundamentales es que, como bien dice Freire (1997), las personas no somos seres de adaptación, sino de transformación. Por eso se apuesta por una transformación que va más allá de la propia persona, incidiendo en la transformación de las relaciones y de su entorno. Esta transformación supone un

proceso que requiere de esa participación de la comunidad en la planificación y en la organización. (Alcalde, A.I. et al., 2006).

En la actualidad, según la base de datos de comunidaddeaprendizaje.net hay un total de 302 comunidades de aprendizaje en España, de las cuales 231 son de educación infantil y primaria. La comunidad autónoma de Andalucía cuenta con un total de 133 centros.

Como menciona (Domínguez Rodríguez, 2018) el proyecto comunidades de aprendizaje fue impulsado por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) que lo define de la siguiente manera:

“Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2000, p. 8; tomado de Elboj et al., 2002).

Una comunidad de aprendizaje busca una educación de calidad teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y fomentando la inclusión de todos sus alumnos. Además, con este proyecto se produce una mejora del rendimiento académico y una reducción del absentismo, fracaso escolar y marginación social.

Hoy día, lo que se pretende es crear una escuela para todos, en la que todos los alumnos y alumnas tengan las mismas oportunidades para aprender. Como se recoge en el objetivo número 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo

Sostenible, nos encontramos ante el reto internacional de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas” (Sanahuja & Vázquez, 2017).

3.1. PARTICIPACIÓN EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Para (Simón Rueda & Barrios Fernández, 2019) citado en (UNICEF, 2014), la implicación de las familias y la comunidad en los centros escolares es un principio de calidad educativa.

En una comunidad de aprendizaje los miembros no son solo docentes, sino que además participan familias y voluntarios, entre ellos ex alumnos, personal de asociaciones culturales, universitarios etc. por lo que la responsabilidad es compartida. Gracias a esto, la atención es individualizada, es decir, hay más adultos en el aula ayudando a los alumnos aparte del docente. Además de ser un apoyo dentro del aula, los niños y niñas se sienten más motivados y confiados si cuentan con la ayuda de algún familiar suyo en clase, haciendo así a las familias partícipes de la educación de sus hijos/as. Podemos decir que el voluntariado tiene un gran valor dentro de una comunidad de aprendizaje.

Como bien dice (Luz et al., 2016) en cuanto los hallazgos de estos estudios se pueden mencionar que a mayor participación de las familias (se habla de familiares y no de padres y madres, porque hay mucha diversidad entre las personas que conviven con los niños y niñas, en las escuelas), los niveles de alfabetización del alumnado mejoran, ya que ellos pueden ayudar a sus hijas e hijos en la realización de deberes y otras tareas escolares, mejorando los hábitos de estudio y la motivación a la educación (Valls, 2014).

Se podría decir que en una comunidad de aprendizaje tanto los docentes como las familias se benefician con esta participación. En este caso, las familias están más involucradas en la educación de sus hijos, transformándose así el papel del voluntariado en un agente facilitador del aprendizaje. Gracias a esto, ellos son partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje sobretodo en los grupos interactivos y en las tertulias dialógicas que se llevan a cabo en una comunidad de aprendizaje. La participación de diversidad de familias (con diferentes situaciones, procedencias, bagajes culturales, etc.) hace posible que se produzca un intercambio de conocimientos entre todos.

3.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Los centros que se transforman en comunidades de aprendizaje tienen unas características muy peculiares. Lo que se transforma no es solo el centro, sino el entorno que lo rodea, por lo que podemos hablar de una transformación a nivel social y educativo. Surge cambiar el modelo de escuela tradicional en función unas necesidades específicas. Estas necesidades resultan especialmente acuciante en aquellos centros con mayoría de familias no académicas (sin estudios universitarios), ya que, con la actual estructura educativa se está produciendo un aumento del número de alumnos y alumnas que no alcanzan el nivel educativo que socialmente es requerido (CREA 1998). Las comunidades de aprendizaje se crearon con el objetivo de mejorar en el ámbito educativo, apostar por la inclusión y reducir el absentismo y fracaso escolar. Por ello, la solidaridad y la comunicación son pilares fundamentales para empezar este proyecto (Al & La, 2001).

3.2.1. Grupos interactivos y tertulias dialógicas

Entre las características de una comunidad de aprendizaje podemos encontrar dos de las maneras más comunes de trabajar con los alumnos, que son a través de los grupos interactivos y las tertulias dialógicas. Estas prácticas educativas son herramientas fundamentales en la educación para fomentar la inclusión. Los grupos interactivos como su nombre indica tienen por objetivo 'interactuar' entre todos los participantes. Esta nueva forma de organizar el trabajo en el aula consiste en agrupar a los alumnos de una clase en grupos, por ejemplo pueden ser de 4-5 (dependiendo del número de alumnos) con el fin de trabajar de manera más diversificada. Además, en este caso se cuenta con la ayuda de otras personas adultas (voluntarios) que entran en la clase para dinamizar las actividades que proponga el maestro/a. De esta forma, cada grupo realizará una actividad concreta pero a su vez todos los alumnos trabajarán la misma temática. Con los grupos interactivos se fomenta la inclusión ya que son grupos más reducidos y la atención es más individualizada.

Además así se puede tener un seguimiento más continuo por parte de las familias voluntarias y los alumnos son más cooperativos, se pueden ayudar los unos a los otros. Al haber heterogeneidad en el aula, el ritmo de aprendizaje será distinto por lo que cada alumno llegará hasta donde pueda, adquiriendo un aprendizaje más eficiente.

Otra forma de trabajar muy característica de las comunidades de aprendizaje son las tertulias dialógicas. En ellas, los alumnos/as y todas las personas que participen eligen un libro o una lectura que les llame la atención o que les motive. A través del diálogo igualitario

los participantes interpretan el texto conjuntamente, es decir, que la comprensión es compartida. La lectura dialógica favorece el conocimiento de otras culturas, costumbres y valores pero no solo de las personas que participan en ella, sino también por los conocimientos y las experiencias que se generan e intercambian entre ellos, muchas veces no previstas y dan respuesta de forma colectiva. (Aguilar et al., 2010)

Las tertulias dialógicas ayudan a todo tipo de personas que les cueste relacionarse. Por ejemplo, personas que son tímidas de cara al público, que les cuesta expresar lo que piensan, que no tengan mucha experiencia en la lectura o incluso que no tengan estudios... ya que el objetivo no es que entiendan el texto en sí, sino que también se entiendan entre ellos y que cada uno aporte algo diferente sin miedo a que se equivoquen. Gracias a esto las personas son más solidarias, se escuchan los unos a otros respetando los turnos de palabras y además lo más importante, que crea un entorno abierto en el que se pueden expresar con total tranquilidad y libertad. Podemos decir que esta forma de trabajar ayuda a que las personas superen ciertas barreras que excluyen a gente que no tienen apenas estudios.

4. FASES DE TRANSFORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Crear una comunidad de aprendizaje no es un proceso fácil y rápido, sino al contrario. Para que un centro ordinario se transforme en comunidad de aprendizaje la mayoría de los docentes tienen que estar comprometidos con el cambio,

además de tener la aprobación de la comunidad y perseguir un objetivo común y para ello debe pasar por una serie de fases que se describen en la tabla 4.1. Fases para la transformación de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje.

En cada una de las fases del proceso de transformación participa el equipo pedagógico y la comunidad escolar (alumnos, familiares y comunidad del entorno). Con las dos primeras fases todavía no se pone en marcha el proceso, se necesita conseguir un mínimo de requisitos que son en su mayoría la aprobación por parte de todos o casi todos los miembros de la comunidad que corresponde con la fase de toma de decisión. Para ello, se llevan a cabo asambleas, es decir, reuniones en las que se propone una fecha y un horario en el que pueda participar la mayoría de la comunidad. El punto de partida es la fase de sueño. Una vez acabada esta fase el proyecto empieza a cobrar vida. La comunidad se reúne en comisiones mixtas para ver de qué recursos disponen en un principio y cuáles son los “sueños” más urgentes, los más prioritarios para ver cuáles son los que se pueden cumplir a corto y largo plazo. En todas las decisiones que se tome siempre se tendrá en cuenta a la comunidad. Para que se consolide esta transformación es necesario que haya una formación continua para las familias y todas las personas voluntarias. Y finalmente, en los próximos meses o años se evaluará continuamente cómo ha ido evolucionando y si se han conseguido parte de los objetivos o “sueños” de los que al principio se perseguía.

Tabla 4.1. Fases para la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje.

	FASES	TEMPORALIZACIÓN APROXIMADA	OBJETIVOS
PUESTA EN MARCHA	SENSIBILIZACIÓN	30 horas de manera continuada	Dar a conocer a la comunidad lo que se pretende poner en marcha.
	TOMA DE DECISIONES	1 mes	Decidir si se inicia o no el proyecto con toda la comunidad educativa.
	SUEÑO	De 1 mes a 1 año	Expresar cómo se imaginan la escuela ideal, de ensueño y qué quisieran transformar.
	SELECCIÓN DE PRIORIDADES	De 1 a 3 meses	Analizar y organizar todos los recursos disponibles en la zona y priorizar en función de las actuaciones educativas de éxito.
	PLANIFICACIÓN DE ASPECTOS A TRANSFORMAR	Entre 1 y 2 meses	Acordar en comisiones de trabajo cómo se van a llevar a cabo los sueños que se han priorizado en las fases anteriores.
CONSOLIDACIÓN	FORMACIÓN	2 años	Abrir espacios para que la comunidad participe y se integre independientemente de sus estudios.
	EVALUACIÓN		Analizar de forma continua todas las experiencias llevadas a cabo durante ese tiempo y poner en común los resultados obtenidos.

Fuente: elaboración propia.

Cada comunidad de aprendizaje es diferente, por lo que no todas van a tener las mismas prioridades, esto varía en función de los aprendizajes y las decisiones de la comunidad.

5. EL CARÁCTER INCLUSIVO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las conclusiones del Consejo de Europa sobre la dimensión social de la educación y la formación (European Council, 2010) han destacado las escuelas como comunidades de aprendizaje como un enfoque que promueve una educación inclusiva de éxito para todo el alumnado, incluyendo el alumnado con necesidades especiales. (Silvia, 2015).

En un primer momento, la inclusión no se tenía en cuenta en el aula, por lo que la educación no era de calidad. Para que sea de calidad, tiene que haber igualdad de oportunidades sin ninguna discriminación. A la hora de hablar de calidad educativa, (Homad, 2008) dice lo siguiente:

No podría haber calidad sin inclusión, ya que si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear, que las escuelas de calidad por definición debieran ser inclusivas. En la práctica el foco de la inclusión es el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los niños y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan.

Y por esta razón una de las características de las comunidades de aprendizaje es que son inclusivas, aceptan a todos los alumnos independientemente de sus características. Actualmente se sigue trabajando para que los niveles de exclusión y desigualdades educativas dejen de persistir en el sistema educativo.

El rol de los especialistas en educación especial deja de ser de atención directa para ser más relacionado con el seguimiento de los diferentes casos, la orientación a las familias y profesorado. (Silvia, 2015), es decir que trabajan conjuntamente con el profesorado desde el mismo aula.

Los especialistas de educación especial, ya sean de PT (Pedagogía terapéutica) o AL (Audición y Lenguaje) son una herramienta fundamental dentro de una comunidad de aprendizaje porque son como guías del alumnado con NEAE pero no necesariamente tienen que centrarse en ellos dentro de una clase con todos los alumnos, por ejemplo, si estamos trabajando en grupos interactivos. Para que estos alumnos se sientan parte del grupo-clase, es necesario trabajar desde el currículum general, es decir que todos los alumnos trabajen los mismos contenidos, ya que las adaptaciones podrían dar lugar a que no sigan el mismo patrón que sus compañeros y por lo tanto su aprendizaje sea menos beneficioso.

En relación con las adaptaciones, (Silvia, 2015) dice que cuando se dan, tienen lugar en relación a las actividades, y en cualquier caso esta escuela prioriza que se den lo menos posible, como instan los principios de las comunidades de aprendizaje.

Por otra parte, para evitar conflictos y comentarios despectivos (tanto dentro como fuera del aula) que traen como consecuencia que estos alumnos se

sientan inferiores, es necesario que el resto de los alumnos consideren que ellos también forman parte del grupo haciéndoles ver que no son “compañeros a tiempo parcial” como bien dice (McGregor & Vogelsberg, 1998) citado de (Silvia, 2015).

6. EL TRABAJO POR PROYECTOS

El trabajo por proyectos es actualmente una metodología muy innovadora en el ámbito educativo y sobre todo en las comunidades de aprendizaje, ya que parte de las ideas de los alumnos, ellos aprenden a pensar, a ser más creativos y a trabajar en equipo. Se trata de un proyecto de investigación que surge a raíz de querer solucionar un problema o plantear una pregunta de la cual los propios alumnos deben organizarse para obtener la información que necesitan, consiguiendo así que se involucren en su propio aprendizaje.

El trabajo por proyecto tiene una serie de fases como bien dice (Tippelt et al., 2001) estas son: **informar, planificar, decidir, realización del proyecto, controlar y valorar, reflexionar (evaluar).**

En la primera fase (informar), se les planteará a los alumnos un problema a resolver, el cual partiremos de las experiencias y los conocimientos de los alumnos. Este debe de ser motivador para captar su atención. Ellos harán uso de diferentes fuentes de información, tanto libros, revistas, como páginas de internet o vídeos para investigar acerca de la tarea que vayan a llevar a cabo.

La segunda fase es la de la planificación. Se trata de estructurar todo el proyecto, incluido los instrumentos y medios de trabajo. A la hora de planificar, hay que tener en cuenta que durante el desarrollo del proyecto se pueden realizar

algunas adaptaciones o cambios justificados por lo que sería necesario dejar un margen abierto de tiempo. En esta fase se tiene en cuenta los objetivos del proyecto, al igual que los contenidos que se enseñan ya que han de estar orientados a las necesidades para beneficiar la dinámica de grupo.

El siguiente paso es decidir cuáles son las posibles soluciones o estrategias para resolver el problema planteado. Esta es la fase anterior a la realización del proyecto, en la que los alumnos aprenden a valorar los problemas, posibles riesgos y beneficios. También se le puede llamar fase de negociación, ya que es muy importante la comunicación para tomar decisiones y llegar a un acuerdo de forma conjunta.

Durante la fase de realización del proyecto los alumnos pasan a ser los protagonistas, ya que se potenciará su autonomía, creatividad y responsabilidad tanto individual como en grupo. En esta fase el papel del docente es el de motivador/facilitador porque hará de guía en el aprendizaje de sus alumnos y estará siempre disponible.

La penúltima fase es la de controlar, consiste en que los alumnos valoren los resultados conseguidos y para ello tiene que realizarse al finalizar las tareas. En esta fase el docente es un apoyo para los alumnos, él les ayuda como intermediario en el caso de que no se ponga de acuerdo.

Y por último, tenemos la fase de reflexión (evaluar), que se lleva a cabo una vez finalizado el proyecto. En ella los alumnos y el docente discuten y comentan los resultados obtenidos, se hace una valoración de lo que han aprendido, los errores cometidos, los éxitos conseguidos...etc. También es importante la opinión de los alumnos acerca de qué les

ha parecido el proyecto, si les ha gustado o no.

Gracias al trabajo por proyectos, los niños pueden integrar los contenidos curriculares con la vida real ya que ellos mismos experimentan, investigan y llegan a conclusiones. Está más

relacionado con su día a día y es mucho más motivador que cualquier otra tarea realizada sin ningún fin. Con los proyectos realizados se desarrolla la autonomía del alumnado para que cada uno construya su propio conocimiento. (Report & Rodr, 2016).

7. METODOLOGÍA

El proyecto consta de 8 sesiones. Se lleva a cabo a través de fichas y actividades manipulativas e interactivas. Está enfocado al primer ciclo de primaria, concretamente 2º primaria. En él se trabaja de manera transversal y se tiene en cuenta la atención a la diversidad, especialmente las del alumnado autista nivel 1, por lo que la inclusión será un factor clave. El proyecto se llama **“Un viaje a Londres”**. La idea es que los alumnos conozcan otras culturas, en este caso la británica ya que son interesantes algunos aspectos como sus costumbres, fiestas populares y tradiciones. El proyecto se puede llevar a cabo en horario escolar y extraescolar. Todo esto está recogido en un cuadernillo de material didáctico imprimible y organizado por fichas para los tutores y alumnos, con sus adaptaciones, evaluaciones y los recursos necesarios.

En relación a la temporalización, la duración del proyecto será aproximadamente de 1 mes. Se trabajará de manera transversal y se dedicará dos sesiones por semana, completando con las cuatro semanas las 8 sesiones. En cualquier caso, el horario es flexible, se

podría ir modificando en función de cómo se vaya avanzando.

7.1. SESIONES

En total son 8 sesiones para trabajarlas durante 1 mes aproximadamente. El cuaderno de material didáctico está formado por una portada con el título del proyecto: **Un viaje a Londres** y el curso al que va dirigido. Cada sesión se divide en 3 fichas de un color diferente cada una. La ficha de color verde es material para el tutor. En ella se recogen los objetivos, contenidos y la explicación de cómo se va a llevar a cabo esa sesión en concreto junto con su adaptación. Además, en estas fichas encontraremos multitud de material tanto para realizar de manera manual como enlaces a actividades para hacer a través de la pizarra digital. Después le sigue la ficha de color rosa, que es material para el alumno. Consiste en una serie de actividades a resolver con la ayuda de pistas y acertijos. La adaptación también forma parte de estas fichas. Y por último, están las fichas de color azul, que corresponden a la evaluación, la cual es de manera continua y a través de la observación diaria. Se divide en dos tablas de criterios, una para el alumnado en general y otra para el alumnado autista. En la ficha de evaluación también se recogen los recursos necesarios específicos de cada una.

La primera sesión se titula **1º caso: el destino oculto**. Los objetivos de esta sesión son los siguientes:

- Utilizar las TICs como recurso didáctico para fomentar la inclusión.
- Conocer y valorar otras culturas diferentes.
- Abordar conceptos básicos de la cultura británica.

Y los contenidos específicos son:

- Desarrollo de la creatividad y la imaginación.
- Elaboración conjunta de un libro del detective.
- Localización del destino en un mapa.
- Identificación de conceptos e ideas generales de la cultura británica.

Esta sería la primera fase del proyecto, la fase de informar. La primera sesión será una lluvia de ideas y constará de dos partes. Primero, se lanzará una pregunta inicial ya que al principio no se les dirá el destino del viaje, sino que los alumnos lo tendrán que averiguar. La pregunta es **¿A dónde pensáis que podemos viajar todos juntos?** Los alumnos dirán varios destinos al azar que apuntaremos en la pizarra. Para motivarlos podemos preguntarles, **¿Qué podemos ver allí? ¿Conocéis algún monumento característico o donde se encuentra en el mapa?**

¿Está muy lejos de aquí? ¿Con qué medio de transporte podemos ir hasta allí?

A continuación, realizarán una actividad inicial con la aplicación de JClic para descifrar el destino. Respecto a la adaptación, se trabaja de manera conjunta dentro del aula con ayuda del especialista de PT o AL siguiendo las instrucciones del tutor. Para el alumno autista la actividad del rompecabezas será más sencilla. Se realizará con algunos iconos de Londres en el que el alumno tenga que ordenar las partes y formar la figura con las letras de LONDRES. Cada figura o monumento de Londres conforma una letra de la palabra.

Una vez sepan que el destino es Londres comienza la segunda parte de la primera sesión del proyecto. La pregunta guía sería la siguiente: **¿Qué sabemos del país de los ingleses?** En una cartulina grande pondremos: **¿QUÉ SABEMOS?** y

añadiremos todo lo que digan en relación con el lugar y su gente. Y además necesitaremos otra cartulina igual para poner: **¿QUÉ QUEREMOS SABER?** (esto serán los dos pasos previos antes del proyecto que se pegaran en la pared de la clase). Por último al finalizar el proyecto realizaremos una última cartulina en común con la pregunta: **¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?**

Para finalizar esta sesión se les dará un libro del detective para que entre todos vayan apuntando todas las pistas y enigmas que vayan descubriendo cada día.

A continuación se presentarían las fichas rosas material para el alumno y la adaptación siguiendo las pautas de la explicación de la sesión 1. Y en la ficha de evaluación se tendrían en cuenta algunos de estos criterios para el alumnado en general:

- Reconocer el lugar oculto en el puzle.
- Utilizar y dominar las TICs.
- Participa activamente en clase.

Y para el alumnado autista:

- Realiza las tareas de forma autónoma aunque precise de instrucciones al principio.
- Utiliza y domina las TICs.
- Escucha y comprende la idea global de los mensajes.

Todos los criterios se enumeran del al 4 siendo 1 insuficiente y 4 excelente. Los recursos que se necesitan en esta sesión se dividen en personales: maestros y especialistas de educación especial, espaciales: el aula, tecnológicos: la pizarra digital y materiales: Lápiz, goma, colores, cartulina, pegamento y tijeras.

La segunda sesión se llama **2º caso: el collar de la reina**. Seguirá la misma

estructura que la sesión 1. Los objetivos específicos de esta sesión son los siguientes:

- Utilizar las TICs como recurso didáctico para fomentar la inclusión.
- Hacer partícipe a los miembros de la comunidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Conocer los diferentes monumentos más característicos de Londres.

Y los contenidos:

- Lectura y comprensión de textos narrativos.
- Investigación basada en pistas sobre la desaparición del collar de la reina.
- Escritura de lugares de Londres en inglés.

Esta será la segunda sesión. En esta actividad los alumnos van a conocer a la reina de Inglaterra Isabel II, pero antes deben saber dónde se aloja. La reina ha perdido un collar muy valioso y se les dará un mapa de los sitios de Londres donde ha estado para que lo busquen. Uno de los miembros de la comunidad se disfrazará de Sherlock, les dará un mapa de Londres y los alumnos señalarán el recorrido que hizo ordenando los lugares que visitó. Para ello necesitarán la agenda personal de la reina, donde Sherlock apuntó todo lo que hizo desde que se levantó hasta que se acostó. A continuación se les dará una ficha con el **2º CASO: EL COLLAR DE LA REINA** en el que tendrán que investigar dónde se encuentra el collar. Por último, el encargado del día escribirá en el cuaderno del detective lo que hicieron ese día con ayuda de sus compañeros.

En relación con la adaptación, se realizará con material manipulativo.

El mapa se adaptará, el alumno deberá seguir el orden las flechas para saber los lugares donde estuvo la reina. Una vez hecho esto, se les dará 3 cajitas con 3 fotos (Buckingham Palace, British Museum, Transports) y en cada cajita tienen que meter imágenes relacionadas con eso. Cuando lo terminen, se les pedirá que busque una en concreto, el collar de la reina.

A continuación, se les mostrará junto con sus compañeros una presentación power point en el que aparecerán las imágenes de los monumentos y lugares más característicos de Londres junto con vídeos en 360° para que experimenten por sí mismos y puedan manejar la pantalla digital. En la evaluación del caso 2 se reúnen los siguientes criterios para los alumnos:

- Interpreta el texto y lo representa en el mapa de Londres.
- Muestra interés por aprender.
- Reconoce los monumentos más característicos de Londres.

Y para el alumnado autista se tendrán en cuenta los siguientes:

- Relaciona imágenes de lugares con elementos y objetos pertenecientes a eso.
- Comprende órdenes y mensajes sencillos.
- Ordena en el mapa los lugares por donde transita la reina.

Los recursos materiales que se necesitan serían: lápiz, goma, colores, cajas, fotografías y mapa.

La tercera sesión titulada **3º Caso: welcome to London**, constaría de los siguientes objetivos:

- Utilizar las TICs como recurso didáctico para fomentar la inclusión.
- Facilitar el aprendizaje con la interacción a través de grupos interactivos.
- Conectar el mundo real con el aula a través del proyecto.

Los contenidos de esta sesión:

- Elaboración de un mural con monumentos y símbolos de Londres.
- Fomento de la cooperación.
- Desarrollo de la creatividad y la imaginación.

Para esta sesión necesitaremos la ayuda de los miembros de la comunidad, por lo que se puede trabajar por grupos interactivos. Montaremos un rincón en la pared del pasillo al lado de la clase. Utilizaremos un papel para hacer un mural. Nos dividiremos en grupos de 5 personas y cada grupo tendrá una función para organizarnos mejor. Uno o dos miembros de la comunidad estarán en cada grupo. Supongamos que la clase tiene 25 alumnos, por lo que habrá 5 grupos de 5. El grupo 1 va ser el encargado del título del rincón: **Welcome to London**. Tendrán que buscar o dibujar las letras y luego ordenarlas para pegarlas. Luego se les dará algunos símbolos de Londres para que los coloreen y también los peguen. El grupo 2 se encargará de la cabina telefónica que se colocará en la puerta de la clase. Medirán la puerta de la clase, utilizarán papel rojo y blanco para hacer la forma rectangular y las ventanas. La palabra 'TELEPHONE' se colorará en la parte de arriba. El grupo 3 se encargará de la noria. Dibujarán en el mismo mural un círculo, cada vagón será de un color distinto, hecho con cartulina. El grupo 4 se encargará del Big Ben. Y

por último el grupo 5 hará un autobús rojo de cartón. Cuando cada grupo vaya terminando un encargado del grupo describirá en el libro del detective la actividad que han hecho. Para finalizar la actividad cada uno coloreará un banderín con la bandera de Reino Unido para colocarlos todos juntos en el pasillo.

El alumno autista estará en el grupo 1 y con la ayuda de una especialista se encargarán de buscarán algunos símbolos y objetos más característicos de Londres, por ejemplo:

- Logotipo del metro de Londres.
- Pipa de fumar.
- Taza de té.
- Monedas en libra.
- Guardia real.

Luego, coloreará uno de ellos. También realizará una ficha interactiva para trabajar las operaciones. Por grupos se echarán una foto con el autobús rojo y la pueden pegar en el mismo mural o en la clase.

Los criterios de evaluación para el alumnado en general serían los siguientes:

- Participa activamente en la maqueta.
- Gusto por conocer la cultura británica.
- Muestra habilidad manual.

Y para el alumnado autista:

- Se relaciona positivamente con sus compañeros.
- Relaciona imágenes reales con pictogramas.
- Muestra habilidad manual para colorear, pegar, recortar.

Los recursos materiales en esta sesión son los que a continuación se relacionan: Lápiz, goma, colores, regla, metro, compás,

pegamento, tijeras, papel de mural, cartulina, cartón.

La cuarta sesión se titula 4º **Caso: el enigma de las monedas desaparecidas**. Los objetivos de esta sesión son:

- Resolver de manera individual y cooperativa los problemas.
- Usar el conocimiento matemático para la vida cotidiana.
- Comprender la información e interpretar el resultado.

Y los contenidos específicos:

- Resolución de problemas de sumas y restas.
- Utilización del método teacch para favorecer la inclusión.
- Manejo de monedas y billetes.
- Cálculo de sumas, restas y multiplicaciones.

En esta sesión los alumnos trabajarán las matemáticas. A cada alumno se le dará un sobre con varias monedas y billetes falsos (en euros) y un signo (+ o -). Cada uno de manera individual contará las monedas y las sumará. A continuación, organizaremos a los alumnos por parejas. A cada uno se le dará una fotografía de un compañero/a de la clase al que tendrán que buscar. Al compañero/a que le haya tocado tendrán que sumar o restar (dependiendo del signo que salga en el sobre) todas las monedas que tengan o le queden en total. Se les dará una hoja donde pueden hacer las operaciones. A continuación, se observará que la operación esté bien hecha. Esta actividad se puede repetir las veces que desee. Por cada operación bien hecha se obtendrá monedas de oro que se guardarán en un cofre. El alumno autista junto con la ayuda del especialista, realizará una ficha interactiva de operaciones con ayuda de

material manipulativo y el método teacch. La ficha es de <https://es.liveworksheets.com/>. Además realizará otra ficha relacionada con las sumas y restas. Por cada operación que realice bien se le dará una moneda.

La evaluación en esta sesión es similar a las demás. Todos los criterios se enumeran del al 4 siendo 1 insuficiente y 4 excelente. Los criterios para el alumnado son los siguientes:

- Reconoce las cantidades con su grafía y orden hasta el 900.
- Resuelve problemas de forma autónoma.
- Conoce las tablas de multiplicar del 1 al 9.

Y para el alumnado autista:

- Reconoce las cantidades y sabe su valor en billetes y monedas.
- Reconoce los números y su orden hasta el 100.
- Resuelve operaciones sencillas de sumas y restas.

Los recursos materiales a necesitar son: Lápiz, goma, colores, monedas, billetes falsos, fotografías y cofre.

La sesión numero 5 tiene como título **5º Caso: what time is it? La hora del té.** Los objetivos de esta sesión son:

- Hacer partícipe a los miembros de la comunidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Conocer y valorar las tradiciones y costumbres de otras culturas.
- Favorecer las relaciones sociales a través de la comunicación.

Y los contenidos son:

- Elaboración de una receta inglesa.
- Asociación de imágenes con palabras.
- Planificación de una agenda para ordenar las tareas del día.

- Manejo de la hora digital y análoga.

Esta sesión se trabajará por grupos interactivos. Primero se hará una ficha relacionada con las costumbres de Londres. La siguiente actividad será buscar entre todos una receta típica de allí y apuntar todos los ingredientes y los utensilios que se necesita en un papel. Luego iremos todos al comedor del colegio. Una vez allí y con la ayuda de algunos miembros de la comunidad nos organizaremos en grupos y haremos un taller de cocina. Cada grupo hará galletas y luego los propios alumnos las probarán junto con una taza de té al estilo inglés. Esta actividad se puede realizar en horario extraescolar. El alumno autista realizará una agenda del día y tendrá de ordenar qué es lo que se hace desde que se levanta hasta que se va a dormir. Los pictogramas se recortarán y se pegarán con una cinta adherente (para poder repetir la actividad) en el lugar que corresponde. Además, realizará otra ficha interactiva en lapizarra digital para trabajar la atención. Irá con sus compañeros al comedor para realizar el taller de cocina.

En relación a los criterios de evaluación, se tendrá en cuenta para el alumno en general:

- Gusto por las tradiciones y costumbres británicas.
- Muestra interés por aprender.
- Diferencia la hora digital de la análoga.

Y para el alumno autista los siguientes criterios:

- Clasifica las figuras en función de su forma y color.
- Mantiene la atención en períodos más largos de tiempo.
- Conoce y organiza el orden de las tareas del día.

Los recursos materiales a utilizar en esta sesión en concreto son: Lápiz, goma, velcro, colores, utensilios de cocina, ingredientes de la receta. Y como recursos personales se puede contar con la ayuda de voluntarios que quieran participar como apoyo en este proyecto.

La sesión numero 6 corresponde con las fichas cuyo título es **6º Caso: el misterio del cambio de guardia**. Los objetivos que se pretenden alcanzar en esta sesión son los siguientes:

- Fomentar el trabajo cooperativo y las relaciones sociales.
- Representar diferentes figuras y formas de manera organizada.
- Motivar al alumnado a través de la música y los juegos.

Y en relación a los contenidos:

- Cumplimiento y respeto de las reglas del juego.
- Ejecución de movimientos a través de estímulos musicales y rítmicos.
- Participación activa y disfrute del juego.

En esta sesión, los alumnos harán el disfraz de la guardia real para desfilan. A continuación verán un vídeo del cambio de guardia en el Palacio de Buckingham. Una vez visionado el vídeo y disfrazados, se les pondrá una música y bajarán al patio. Los alumnos tendrán que moverse por el patio como si estuvieran desfilando y cuando se pare la música tendrán que colocarse en fila india. La segunda vez, se les puede pedir que se coloquen formando un círculo, un triángulo, por parejas, tríos etc. El alumno autista se tendrá que mover por donde quiera al escuchar la música y cuando pare, en el patio habrá unas líneas pintadas con las formas que tengan que

hacer los alumnos (círculos, triángulos, líneas rectas...). El alumno se tendrá que colocar en la línea que se le indique junto con sus compañeros cuando la música se pare. Y cuando suene de nuevo tendrá que volver a moverse sin tocar las líneas.

Los criterios de evaluación a tener en cuenta son los siguientes:

- Ejecuta el movimiento de manera controlada y ordenada.
- Respeta las reglas.
- Actitud positiva y participativa.

Y para el alumno autista se observará:

- Coordina y controla el movimiento de forma global.
- Se relaciona con sus compañeros.
- Sigue las reglas del juego.

Los recursos materiales necesarios de la sesión 6 son: Lápiz, goma, colores, bolsas de basura, cartulina y goma eva.

La penúltima sesión es la número 7 titulada **7º Caso: la historia de Romeo y Julieta**. Los objetivos específicos representados en la ficha verde de material para el tutor son:

- Conocer obras de la literatura inglesa y sus autores.
- Favorecer la comunicación de los alumnos con TEA a través de pictogramas y el uso de las TICs.
- Hacer partícipe a los miembros de la comunidad a través de las tertulias dialógicas.

Y los contenidos:

- Lectura y comprensión de cuentos populares de la cultura británica.

- Escritura de textos creativos breves respetando las normas ortográficas y los signos de puntuación.
- Conocimiento de vocabulario nuevo partiendo de las ideas principales del relato.
- Creatividad plástica.

En esta sesión se llevará a cabo una tertulia dialógica. Primero leerán una historia corta pero sin terminar de leer el final. Realizarán una ficha en la que tienen que escribir y dibujar un final alternativo, a continuación, comentarán cómo creen que puede terminar esa historia. Terminarán de leer la historia y debatirán que les ha parecido. Por último se les dará varias fichas para colorear con las diferentes escenas de la historia, que luego ordenarán y pegarán en un rincón de la clase llamado 'libros leídos'. Para finalizar la sesión verán un video animado de esta historia. Para el alumno autista la historia de Romeo y Julieta será con pictogramas para facilitar su comprensión. También realizará una ficha en este caso interactiva que se realizará con <https://es.liveworksheets.com/>. También participará con sus compañeros en la actividad de las fichas para colorear. El encargado del día apuntará en el libro del detective lo que han realizado durante esta sesión.

En relación a la evaluación, los criterios de esta sesión son los siguientes:

- Elabora un final alternativo respetando los signos de puntuación.
- Gusto por la lectura.
- Lee adecuadamente respetando los signos de puntuación.

Y respecto al alumno autista se observará si:

- Comprende y lee frases sencillas de la historia.

- Reconoce palabras de manera visual y auditiva.
- Manifiesta autonomía y progresa en la tarea.

Los recursos materiales que se utilizarían serían: Libro, lápiz, goma, colores, pegamento y tijeras.

La última sesión sería el **8º Caso: caso cerrado**. Los alumnos van a hacer una excursión al parque de Europa en el que hay 17 monumentos diferentes, y uno de ellos es el puente de la torre (London Bridge). Al llegar, se les explicará los diferentes monumentos y se les dará un mapa para que por orden localicen algunos de ellos. El punto final del caso es llegar al puente de Londres para conseguir su recompensa por ser auténticos detectives (Se les dará un diploma con su foto y una placa de detective).

Al día siguiente en clase se leerá el libro del detective, realizaremos la última cartulina con la pregunta de: **¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?** y se apuntará todo lo que sepan relacionado con la cultura británica. Esta sería la última fase del proyecto, la fase de reflexión. Los alumnos y el docente comentan los resultados obtenidos, lo que han aprendido y los errores cometidos. Y para finalizar se les pregunta a los alumnos si les ha gustado el proyecto o no y sus motivos.

Los objetivos a alcanzar en esta sesión son:

- Conocer y valorar otras culturas diferentes.
- Aumentar las relaciones sociales entre los iguales mediante la estimulación de la comunicación.
- Reflexionar acerca de lo aprendido. Y los contenidos:
 - Identificación de monumentos famosos europeos.

- Gusto por la arquitectura de otros países.

Esta sesión no presenta una tabla con criterios de evaluación como las anteriores, sino una autoevaluación con el objetivo de que los propios alumnos evalúen su propio aprendizaje. Algunos de los criterios a tener en cuenta son:

- He participado en los trabajos en equipo.
- He seguido las instrucciones del maestro/a.
- He terminado las fichas en clase.
- He expresado mi opinión de manera clara y respetando los turnos de palabra.
- He ayudado a mis compañeros cuando lo necesitaban.
- He prestado atención en clase.
- Me ha gustado este proyecto.
- He aprendido cosas nuevas.

Los recursos materiales necesarios para esta sesión son: Diploma, placa de detective, mapa, cartulina, colores, tijeras, lápiz y goma.

8. CONCLUSIONES

Para finalizar, señalar que a lo largo de todo el marco teórico se justifica la necesidad de buscar una educación de calidad teniendo en cuenta a la diversidad de alumnado. Para ello se ha creado el cuadernillo de material didáctico, con el objetivo de incluir en el aula a aquellos alumnos que por ciertas necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) no podrían realizar ni el mismo trabajo ni al mismo ritmo que sus compañeros. En este caso, el cuadernillo está adaptado a los alumnos que presenten autismo leve. Una de las muchas ventajas de las que dispone es que puede ser de gran utilidad para docentes ya que se

compone de fichas organizadas y explicadas paso a paso para trabajarlo en cualquier momento del curso.

Además, se pretende dar a conocer a las comunidades de aprendizajes, centros que favorecen la inclusión y que trabajan por proyectos, grupos interactivos y tertulias dialógicas. Una nueva metodología como la que se lleva a cabo en este proyecto, con la finalidad de formar a alumnos que sean partícipes de su propio aprendizaje, conectando el aula con el mundo real. Este proyecto tiene el beneficio de relacionar aprendizaje basado en proyectos, educación especial e inglés. Gracias a las adaptaciones, los alumnos pueden trabajar con sus compañeros dentro de la misma clase los mismos contenidos aunque sea a un ritmo distinto. En conclusión, mencionar que en una misma clase, independientemente del centro que sea, todos los alumnos son heterogéneos, es decir, hay mucha diversidad y siempre nos vamos a encontrar a algunos que tengan necesidades específicas. Formar una escuela para todos es un sueño que se puede conseguir con la ayuda de todos los miembros de la comunidad, creando así un buen entorno de convivencia.

Si enseñamos a los niños a aceptar la diversidad como algo normal, no será necesario hablar de inclusión, sino de convivencia"

*Daniel Comín Alonso,
Fundador de Autismo Diario*

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. Á. (2010). *Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de*

Aprendizaje Consol AGUILAR Dialogic reading and transformation into Learning Communities. 67, 19–30.

Al, E., & La, S. D. E. (2001). *Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad* 1.3(January), 4–8.

Domínguez Rodríguez, F. J. (2018). *Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje* *Fundaments and features of a educational model of inclusion and quality: Learning Communities.* 11(22), 28–39. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/viewFile/1915/2502>

Flecha García, J. R., & Puigvert Mallart, L. (2002). Revista de estudios y experiencias en educación. In *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, ISSN 0717-6945, Vol. 1, Nº. 1, 2002, págs. 11-20 (Vol. 1, Issue 1, pp. 11–20).

Homad, G. E. S. y C. D. (2008). Inclusion Educativa. *Revista Electronica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 6(2), 1–8. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence=1

Luz, M., Elvir, L., Oswaldo, W., & López, F. (2016). *la educación inclusiva*. 17, 38–45. Report, T., & Rodr, M. R. (2016). *TRABAJO POR PROYECTOS EN COMUNIDADES DE*

APRENDIZAJE Proyecto: " Conozco a Miguel de Cervantes ". October. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14144.33286>

Sanahuja, J. A., & Vázquez, S. T. (2017). From millennium to sustainability: Challenges and prospects of the 2030 agenda for sustainable development [Del milenio a la sostenibilidad: Retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible].

Politica y Sociedad, 54(2), 521–543. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85031739991&doi=10.5209%2FPOSO.519>

26&partnerID=40&md5=4bd911fd5899a309920f70dbdd1267

Silvia, M. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372–392.

Simón Rueda, C., & Barrios Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>

Tippelt, R., Lindemann, H., Salvador, E., & Berlin, M. (2001). El Método de Proyectos El Método de Proyectos. 2013, 1–14. http://132.248.239.10/cursos_diplomados/dipomados/basico/colima07/5_material-didactico/productos_didac/met-proy.pdf

Torres, A. J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje *Organizational structures for an inclusive school: Promoting learning communities. Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45–70. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131/132>

El trabajo por proyectos y el uso de las TIC en el aula de la lengua extranjera

Sara Vicente Osuna
Alsu Valeeva

Resumen:

Este artículo presenta una experiencia de innovación docente a través del trabajo por proyectos y el uso de las TICs. El objetivo del proyecto debe basarse en los intereses planteados por los alumnos, previamente debatidos y consensuados en el aula. Podrán desarrollarse a lo largo del mismo, actividades individuales y colectivas, siendo estas últimas las más apropiadas para fomentar habilidades sociales, creativas, comunicativas y favorecer un aumento de la autoestima. La experiencia se ha llevado a cabo en un colegio de la Puebla de Cazalla (Sagrado Corazón y San Francisco de Paula), concretamente en una clase de segundo de primaria. Al finalizar el proyecto se obtuvieron unos resultados que muestran un alto grado de satisfacción.

1. INTRODUCCIÓN.

A lo largo de los últimos años se han ido produciendo diversos cambios en la sociedad y por tanto en el ámbito educativo. Responder a estos cambios para la formación de personas es uno de los retos actuales de mayor envergadura.

Ante la actual situación en las aulas educativas, especialmente en las de primaria, se puede observar cambios significativos a la hora de impartir una materia, siendo de especial relevancia la

disminución del uso, tan importante hasta ahora, del libro de texto. Esto da paso a metodologías activas que favorecen que el docente sea el que desarrolla sus propias sesiones, de acuerdo con los contenidos curriculares adaptados a las motivaciones y preferencias del alumnado.

El trabajo por proyecto hoy en día está cambiando la práctica docente en gran cantidad de colegios, gracias a los resultados conseguidos y a los beneficios que podemos llegar a obtener utilizando esta forma de trabajo, basada en un centro de interés. En base a todo lo trabajado y estudiado, teniendo siempre presentes las ideas previas de nuestros alumnos, desde las cuales giran las actividades propuestas, pretendiendo lograr un aprendizaje significativo y al mismo tiempo constructivista por parte de nuestro alumnado.

Por esta razón, decidimos enfocarnos en este trabajo en la metodología por proyecto, pensando que es una de las enseñanzas activas más completas y más comunes, porque, desde hace ya algún tiempo, se está llevando a la práctica en muchas escuelas de España.

En muchos casos, nos encontramos reacios ante el planteamiento de cambio de nuestra práctica docente, debido a la falta de experiencia en este campo, el trabajo por proyectos, y a los ideales tenidos, debido a la falta de concentración, ruido, pérdida de tiempo etc. En este caso,

se aconseja a los profesores que no pierdan tiempo esperando.

En cualquier caso, lo aconsejable sería que los maestros cuenten con la formación suficiente sobre esta práctica educativa y así poder ver que no son tan malas las condiciones a las que se pueden llegar, sino que de cada una de esas situaciones podemos sacar muchos aspectos positivos.

Por lo tanto, una formación correcta tanto de los maestros como de los estudiantes es primordial para llevar a cabo una buena práctica educativa para proyectos.

Decidimos escoger este tema porque trabajar por proyectos implica:

- Escuchar a los niños y hacerles protagonistas de su propio aprendizaje.
- Permite a los profesores deshacerse de los convencionalismos y diseñar nuevas formas de hacer las cosas, formas de conocer, formas de ser y formas de mirar. Mirar por ellos y para ellos.
- Gracias a estos proyectos, esta ilusión se hace evidente en el aula, la motivación sigue creciendo y el aprendizaje es algo natural.
- Llevar a los niños a:
 - Colaborar con sus amigos, escuchar a los demás y ser paciente. Elegir el tema que queremos investigar. Contar sus intereses y conocimientos.
 - Buscar información. Crítica lo que no le gusta y ofrece otras opciones. Proponer actividades a realizar.
 - Realizar las actividades propuestas. Evaluar el proyecto. Decidir uno nuevo.

- Autoriza a las familias a participar en la educación de sus hijos de manera constructiva, les ayuda a buscar y se acerca al aula como expertos y asistentes.
- Esto es mágico, la magia nos hace aprender a todos juntos y seremos más felices y más creativos.

El trabajo por proyectos implica que los alumnos piensen, no que memoricen lo que los maestros les dicen sin cuestionar ni entender. Los alumnos que trabajan por proyectos tienen que ser capaces de poder crear hipótesis, ser reflexivos, críticos, capaces de dialogar, trabajar en equipo, compartir su opinión con el resto de compañeros, respetar el turno palabra, investigar, etc.

Este método intenta incorporar la vida diaria al aprendizaje de los niños. Si usamos la lectura para encontrar información en cómics, periódicos, recetas, cartas, etc., entonces aprender a leer ya no será tan aburrido.

2. MATERIALES/MÉTODO

Tras sentar las bases teóricas y legislativas, a continuación se expone brevemente el proyecto que se puso en marcha denominado “we go on tour?”, partiendo de una presentación general, los objetivos que pretendía y el sistema de evaluación para después dar paso a los resultados obtenidos.

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

Las fases en las que se ha llevado a cabo el proyecto han sido:

Fase 1. Intención, motivación y preparación

Intención o selección del tema: Proponer diferentes temas (pueden hacerlos los profesores, alumnos o ambos) y se realiza

una votación para elegir uno de ellos. A partir de esta actividad se detectan las ideas previas y aquellos aspectos de interés para los alumnos. Después, las profesoras a través de un coloquio motivaron la curiosidad en ellos hacia el proyecto y el conocimiento que se pretendía conseguir.

Fase 2. Preparación

Trabajo práctico: Elaborar un índice sobre los aspectos que se quieren aprender sobre el tema. Después tanto los profesores como los alumnos buscan información sobre el mismo, la analizan, la interpretan y la organizan para darle sentido dentro del trabajo. El profesor ayuda a que los estudiantes reflexionen respecto al conocimiento que tienen y sobre lo que queda por conocer. Durante este coloquio se sentaron las bases de las actividades que se llevaron a cabo.

Fase 3. Ejecución a través de experiencias

Culminar e informar: Elaborar un dossier de síntesis de los aspectos trabajados para mostrárselo y explicárselo a otras personas, de modo que puedan ver y tener información sobre lo que se ha realizado.

Fase 4. Evaluación

Durante las excursiones realizadas y a lo largo del proyecto se ha ido observando a los estudiantes en su comportamiento. De igual modo, a través de las conversaciones con ellos, se ha ido obteniendo información respecto al aprendizaje obtenido y respecto al proyecto en sí mismo.

OBJETIVOS, ACTIVIDADES, TEMPORALIZACIÓN Y RECURSOS

Los objetivos de aprendizaje pretendidos con el proyecto “we go on tour?” son:

- To induce through examples grammar and vocabulary.
- To participate in the drills as an exercise to assimilate and interiorize the different structures learned in the unit in the natural way.
- To learn and effectively use vocabulary related to describing people, geographical features and art.
- To learn and effectively use grammar related to the verb TO BE: Past simple.
- To obtain general and specific information from written texts.
- To obtain general and specific information from oral texts.
- To produce written and oral texts on different topics (directions, places in town, art, etc.).
- To invite active participation.
- To develop cooperative and autonomous learning strategies.

El proyecto de excursión, consiste en ir resolviendo diferentes problemas y al finalizar el proyecto los alumnos tendrán que alcanzar los objetivos propuestos para este proyecto, finalizando con una presentación del transcurso de la misma.

Tabla 1. Resumen de las actividades del proyecto “we go on tour?”.

ACTIVIDAD	LUGAR	DURACIÓN APROXIMADA
<ul style="list-style-type: none"> - A1. Choose one of the following options. - A2. Elaborate an explanation to your selected topic. - A3. Describe the following pictures using there is/ are. - A4. Play the game. 	Classroom	50 MIN
<ul style="list-style-type: none"> - A5. Choose one of the following options. - A6. Elaborate an explanation to your selected topic. - A7. Describe the following pictures using there is/ are. 	Classroom	50 MIN
<ul style="list-style-type: none"> - A8. Comprehension: listening about directions. - A9. Elaborate a dialogue about directions following a model. - A10. Number the directions in order 	Classroom	50 MIN
<ul style="list-style-type: none"> - A11. Describe landscape. - A12. Match the words given with the corresponding pictures. - A13. Elaborate a postcard. 	Classroom	50 MIN
<ul style="list-style-type: none"> - A14. Correct writing (postcard). - A15. Elaborate a dialogue about Cotswolds following a model. - A16. Read and say was (n´t) or were (n´t). - A17. Describe this town. 	Classroom	50 MIN
<ul style="list-style-type: none"> - A18. Fill gaps through a listening. - A19. Preparation and presentation of a character description. 	Classroom	50 MIN
<ul style="list-style-type: none"> - A20. Read and say True or False. - A21. Listen and fill gaps. 	Classroom	50 MIN
<ul style="list-style-type: none"> - - A22. Elaborate a dialogue about directions following a model. 		
<ul style="list-style-type: none"> - - A23. Preparation and presentation of a picture description. 	Classroom	50 MIN
<ul style="list-style-type: none"> - A24. Elaborate a dialogue about geographical features following a picture. - A25. P Preparation of a town description. 	Classroom	50 MIN
<ul style="list-style-type: none"> - A26. Understanding directions and find the lost words. - A27. Student evaluation. - A28. Self evaluation. 	Classroom	50 MIN

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1 se muestra una breve descripción de las actividades enmarcadas en el Proyecto, el lugar donde se realizaron y la duración y distribución temporal. Las actividades han sido intercaladas y llevadas a cabo a lo largo de distintos momentos de la jornada escolar. En total el proyecto ha tenido una duración de 5 semanas consecutivas, teniendo en cuenta que las semanas tienen 5 días lectivos y que el calendario escolar marca algunos períodos de descanso. De hecho, las excursiones realizadas se enmarcaron en las actividades del proyecto y no de modo aislado e independiente sino integrado y

planificado para que, a partir de la experiencia en la salida, se trabajaran los distintos contenidos en las sesiones y en la elaboración de los distintos materiales.

La propuesta didáctica “we go on tour?” se comenzará a trabajar durante el principio del curso lectivo y concluirá con la exposición final, contando con un total de 20 horas de preparación por grupo de clase, a lo largo de las 5 semanas de trabajo. Los procesos serán acompañados y orientados por los tutores que facilitarán materiales, recursos, documentos y apoyo pedagógico.

Tabla 2: Para la sesión de evaluación final se seguirá la siguiente tabla de indicadores.

Presencia	¿Las actividades representaban la pluralidad del centro y el entorno?
Progreso o aprendizaje	¿El alumnado aprendió y progresó al máximo sus capacidades dentro del grupo?, ¿cumplió sus expectativas?
Participación	¿Se implica la comunidad escolar, además del propio alumnado y profesorado?
Barreras	¿Se han identificado dificultad para el desarrollo de las actividades en la gestión de los recursos, servicios o valores de la cultura escolar, o en alguna de las variables anteriores?

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos tras poner en marcha el proyecto “we go on tour?” Se consideran preliminares pues se pretende continuar implementando esta metodología en otros cursos y realizar una comparativa con los resultados obtenidos para demostrar su eficiencia tanto en otros grupos como en este mismo grupo.

CONCLUSIONES

Llegados a este punto, tras los resultados obtenidos, se puede afirmar que el trabajo por proyectos puede traer muchos beneficios en el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria. Una

vez aportada la Unidad Didáctica llevada a cabo y como consecuencia de la reflexión que las distintas lecturas nos han provocado llegamos a la conclusión de que para el grupo de edad entre 10 y 11 años de alumnos correspondientes a quinto de primaria, caracterizados por su permeabilidad y alta motivación, la utilización de las TIC tanto en el proceso formativo como en especial en la mejora de la calidad de la evaluación tienen un papel muy relevante.

Hoy en día, vivimos en una sociedad donde la educación se entiende de distintas formas. Por una parte, existen docentes y centros que siguen llevando a

cabo una metodología convencional y rígida, la cual se basa en el libro de texto como principal recurso. Entre tanto que, cada vez hay más centros y maestros que siguen las nuevas estrategias pedagógicas, y utilizan nuevos métodos, más innovadores, para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De entre estas metodologías actuales, el trabajo por proyectos es una de las estrategias más utilizadas y de las que más ha crecido en los últimos tiempos.

El trabajo por proyectos establece una forma nueva de trabajar con los estudiantes que se distancian de la estructura clásica de tratar los contenidos a partir de materias y asignaturas fragmentadas. Los estudiantes, de forma transversal, han de abordar distintos temas que les llevan a encontrar solución a una pregunta o problema inicial. De esta forma, los estudiantes pueden acercarse a la realidad. El trabajo en equipo, la colaboración y la búsqueda rigurosa de información o diálogo son el mundo real que deben saber afrontar. La adquisición de estas competencias constituye la base de este método.

En este texto tratamos de determinar los puntos principales de la metodología del trabajo por proyectos, no para determinarlo como una definición o etapa predeterminada, sino para aportar ideas y sugerencias prácticas para poder aplicar esta metodología de enseñanza.

Motivación y evaluación son los dos aspectos que a nuestro juicio van a resultar cruciales para la adquisición de una lengua extranjera. La motivación despierta el interés y permite vencer al aburrimiento que en muchas ocasiones es el talón de Aquiles de la enseñanza. La evaluación prácticamente instantánea y colectiva se convierte en un estímulo lúdico al tiempo que corrige y evita que

conceptos erróneos se aposenten indebidamente en lo recientemente adquirido.

Podríamos decir que la motivación es la llave que abre todas las puertas, es el eje que mueve todo comportamiento, lo que nos permite producir cambios tanto a nivel escolar como de vida en general.

Para concluir, una cita.

La educación es lo que sobrevive cuando lo ha aprendido se ha olvidado

B.F. Skinner

BIBLIOGRAFÍA

Coria, J.M. (2010). El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente.

E-formadores núm. 5.

Pozuelos, F.J. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.

Tobón, S. (2006). Método de trabajo por proyectos. Madrid: Uninet.

Hernández, F.; Ventura, M. (2008). La organización del currículum por proyectos de trabajo. Barcelona: Octaedro.

AMARO CONTRERAS, María Isabel; VIDAÑA MARTÍNEZ, Georgina. «El aprendizaje por proyectos: una alternativa para el desarrollo de competencias».

CORIA ARREOLA, Juana Mónica (2010). «El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente». Instituto Latinoamericano de la comunicación Educativa-RedEscolar.

GALLARDO, B. (2003). La integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: Factores relevantes. Revista Teoría de la Educación. Ediciones Universidad de Salamanca. Volumen 10. Número 3. Consultado el 1 marzo de 2016,

Vergara, J.J. (2015). Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso, España: Ediciones SM.

Colli-Novelo, D., & Becerra-Polanco, M. (2014). Evolución de la enseñanza/aprendizaje del inglés a través del uso de la tecnología

Ospina, C., Suárez, A., Espinosa, G., & Jaimes, N. (2016). Uso de las TIC despierta una mayor motivación que con la no inclusión de las mismas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Ingenio UFPSO*, 9(1), 101-119.

Richard, J.C & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

HURTADO, M. DÍAZ, L. (s.f). Tecnologías para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Consultado el 21 de julio de 2016, de <http://ocw.um.es/cc-sociales/tecnologias-de-apoyo-y-atencion-a-ladiversidad/materia1-de-clase-1/tema8.pdf>

TIPPELT, Rudolf; LINDEMANN, Hans (2001). «El Método de Proyectos».

Orden de 17 de marzo de 2015, N° 60, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Sevilla, España. 27 de marzo de 2015.

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

Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ribé, R. (1989). «La enseñanza del inglés por proyectos». En *Educación Abierta: Aspectos didácticos del inglés*, 3, Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

Kilpatrick, W.H. (1918) The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.

Knoll, M. (1997) The project method:

Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.

Carretero Ramos Aurora. (2005). "Las TICS en el aula de Inglés: un proyecto de trabajo" <http://es.scribd.com/doc/33690401/Tics-en-laensenanza-de-ingles>

Marquès Graells Dr. Pere. (2000). "Las Tic Y Sus Aportaciones A La Sociedad" <http://www.peremarques.net/si.htm>

Cabero Almenara Julio. (2004). "Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla". Universidad de Sevilla. <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca11.pdf>