



Revista Iberoamericana de Educación

Osuna Journals



Número 2
Octubre 2022



WANCEULEN
Editorial

Revista Iberoamericana de **EDUCACIÓN**

Número 2 - Octubre 2022

<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

Publicación semestral.

Número 2 – Octubre 2022

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. Dirijase 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

Alfonso Javier García González. Universidad de Sevilla.

Cristina Yanes Cabrera. Universidad de Sevilla.

Miguel Ángel Oviedo Caro E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Antonio Morales Lozano. Universidad de Sevilla.

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

María Dolores Díaz Alcaide. Universidad de Sevilla.

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

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

Rafael Baena González. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

ÍNDICE

ACTITUDES HACIA LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	5
Ainara Calderón Ruiz	
José Manuel Guil Bozal	
EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	35
Carmen Arroyo Ruiz	
Jesús Fernando Pérez Lorenzo	
EVOLUCIÓN DE LA IGUALDAD EN LAS ESCUELAS: DE LAS SEGREGADAS A LAS COEDUCATIVAS	59
Susana Flores Linares	
Sandra de Soto Galván	
FACTORES PSICOSOCIALES, LENGUAJE NO VERBAL Y PROTOCOLOS, LOS NUEVOS ESTRESORES PARA CONTRAER EL SÍNDROME DE BURNOUT TRAS LA COVID-19 EN EL DOCENTE. EL CASO DEL IES LUIS CARRILLO DE SOTOMAYOR.....	97
Ana Isabel Gómez Pérez	
Antonia García Parejo	
NUEVA FORMA DE APRENDER.....	139
María Román López	
Jesús Fernando Pérez Lorenzo	
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR DESTINADA AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	166
Manuela Gómez Reina	



Actitudes hacia la actividad física y el deporte en niños de Educación Primaria

Ainara Calderón Ruiz
José Manuel Guil Bozal

Resumen:

El sobrepeso y la obesidad infantil es un problema de salud que está creciendo actualmente en nuestra sociedad, principalmente porque no se realiza las recomendaciones mínimas establecidas por las OMS. Esto puede deberse a las actitudes que los niños presentan hacia la actividad física y el deporte que dependen sobre todo de la intervención docente. El presente estudio tiene como objetivos: a) conocer las actitudes hacia la actividad física y el deporte en una determinada población y, b) comparar la importancia de la población estudiada con la importancia que se le da al deporte en la población española en general. Para la investigación, se ha utilizado la intervención de 86 participantes de entre 9 a 12 años de dos centros de La Puebla de Cazalla. Para recoger los datos se ha empleado un cuestionario de elaboración propia y posteriormente, para el análisis de datos, el programa estadístico SPSS. En cuanto a los resultados se muestran que, a mayor edad, las niñas, los alumnos con mayor estatus económico y los del colegio concertado, presentan una gran diferencia entre la actitud manifestada y la encontrada por la imagen de lo socialmente deseable.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

En la sociedad en la que vivimos se puede apreciar cómo tanto el sobrepeso como la obesidad infantil están aumentando de forma progresiva, provocando diversas consecuencias para la salud.

Como explica Moreno (2012), la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la obesidad y el sobrepeso como una enfermedad crónica que se caracteriza por tener una acumulación anormal de grasa que puede llegar a ser muy perjudicial para la salud; muchos autores se atreven a decir que se trata de la epidemia del siglo XXI.

Siguiendo con el mismo autor, aclara que la OMS confirma que realizar actividad física de manera regular previene el aumento de enfermedades crónicas. Sin embargo, el 60% de la población mundial no realiza las recomendaciones mínimas que es el realizar actividad física durante 30 minutos al día. Su presencia en personas de todas las edades deja claro que no es un problema solo de adultos. Estimaciones a nivel mundial indican que el 10% del total de niños en edad escolar tienen exceso de grasa.

Esto básicamente se debe al incremento del sedentarismo que se ha vuelto muy común en niñas y niños de edades escolares

causado principalmente por los videojuegos, internet e incluso ver la televisión, dejando a un lado el salir a jugar con los amigos o practicar algún tipo de actividad física o deporte.

Todo ello se puede deber a las actitudes que estos presentan hacia la actividad física y el deporte, que, afortunadamente, parece que está cambiando y se le está volviendo a dar poco a poco ese valor que un día se perdió.

Estas actitudes vienen derivadas de los padres que pasan gran parte del día con sus hijos, de los medios de comunicación..., pero sobre todo de la intervención que el docente tenga hacia sus alumnos, es decir, la gran influencia que es capaz de causar un profesor a sus alumnos.

De acuerdo con Moreno y otros (2011), la motivación y disciplina en cada uno de los alumnos es algo clave para poder crear un buen clima en la clase, especialmente en la clase de educación física, pero cada uno tiene unos gustos y motivaciones que son diferentes. Según estos autores, la motivación va a ser diferente; según su origen puede ser extrínseca o intrínseca en función de si realizan las actividades de forma autónoma o no para llegar a su objetivo. La primera es aquella que viene determinada por agentes externos y la intrínseca es la que se realiza por propio placer o por gusto. Por ello, la motivación es muy importante a la hora de realizar cualquier actividad física ya que va a determinar que se empieza a practicar, que se mantenga o se abandone esta.

En cuanto a la investigación, se va a llevar a cabo en dos colegios de un municipio que se sitúa en la parte oriental de la provincia de Sevilla, La Puebla de Cazalla. El primer colegio es el C.E.I.P. Santa Ana, un centro educativo público que se ubica en la Plaza Santa Ana, un barrio tradicional en nuestra localidad. El segundo

se trata del C.D.P. Sagrado Corazón y San Francisco de Paula, un centro de naturaleza privado-concertado que se ubica en la calle San Francisco, otro de los barrios tradicionales del municipio.

Referente a los alumnos que acuden a estos colegios, se puede observar cómo de manera muy general, en el C.E.I.P. Santa Ana asisten alumnos que provienen de familias de un nivel social, cultural y económico medio-bajo, lo que provoca que no cuenten con muchos recursos para disfrutar en la clase de educación física. En cambio, en el C.D.P. Sagrado Corazón y San Francisco de Paula la mayoría del alumnado proviene de familias de elevado nivel social, cultural y económico, lo que hace que disfruten de grandes recursos e instalaciones.

He elegido pasar el cuestionario a los alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria puesto que me interesa comparar las actitudes de diferentes edades que se encuentran en un ambiente parecido.

La presente investigación surge por el interés de conocer si se transmite al alumnado la utilidad que tiene la Educación Física (EF), la valoración que tienen ellos de la asignatura, y, además, intentar descubrir los intereses que tienen hacia diversos aspectos relacionados con ella.

Considero que es importante el conocer estos aspectos como futura docente ya que, a partir de esto, puedo utilizar diferentes estrategias para intentar lograr más motivación e implicación por parte del alumnado.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. CONCEPTO DE ACTIVIDAD FÍSICA.

El concepto de actividad física a priori parece muy sencillo de definir, pero ha tenido varias manifestaciones y diferentes

concepciones a lo largo del tiempo. Es por ello que se verá una pequeña evolución de dicho concepto en este apartado.

Mora (1995) entiende el concepto de actividad física como un objeto de estudio, es decir, aquello que resulta de algo científico.

Siguiendo en la misma línea, García (1997) viene a definir este concepto como ciencia, tecnología y práctica cuyo objeto de estudio son los elementos y las relaciones que puede ocurrir en el ámbito educativo. Además, pretende exponer los procesos para intentar lograr una serie de objetivos que se establecen previamente.

Por otra parte, Sánchez (1996) hace referencia a actividad física a cualquier movimiento que se realiza con el cuerpo y que se realiza gracias a la contracción muscular, provocando esto un gasto energético en el individuo que lo realiza.

Muy similar a la definición anterior, encontramos la que propone Becerro (1989), citando a Casperson y otros (1985), quien lo define como el movimiento que se produce en algunas estructuras de nuestro cuerpo y que se ocasiona gracias a los músculos esqueléticos, provocando gasto de energía en el individuo que lo realiza.

La OMS (1986), entiende el concepto como el conjunto de movimientos que una persona hace de forma cotidiana, incluyendo el trabajo, recreación, ejercicio y actividades deportivas.

Todas las definiciones podrían ser válidas, pero Devís y otros (2000) dan un paso más en la profundización de este concepto, pues introducen las experiencias y/o vivencias adquiridas por cada uno de los individuos al realizar cualquier actividad física. Por ello, la definirían como cualquier movimiento que se realiza con el cuerpo gracias a los músculos esqueléticos, provocando un gasto energético y que

posibilita el interactuar tanto con otros seres como con el entorno que les rodea. Además, añade otras dos dimensiones; lo biológico y lo sociocultural.

2.2. CONCEPTO DE DEPORTE.

De acuerdo con Corrales (2010), a día de hoy el deporte es una de las actividades sociales más importantes que podemos encontrar en la vida e incluso en el sistema educativo debido a sus numerosos beneficios tanto a nivel físico, como social, psíquico, etc.

El concepto de deporte, viene del latín *deportare* y significa "lleva o trasladar algo fuera de la ciudad". Dicho concepto, al igual como se ha visto con el de actividad física, se ha ido modificando a lo largo del tiempo y actualmente tiene que ver con la recreación o la diversión. A continuación, se verá una evolución del concepto de deporte para ver cómo ha ido cambiando.

Coubertin (1960, citado por Hernández 1994) entiende este concepto como un culto que se realiza de una manera intencionada y habitual, de gran intensidad muscular cuyo objetivo es mejorar.

Parlebas (1986) viene a definir deporte como aquella situación motriz de competición la cual está institucionalizada y dirigida por una serie de reglas. Este autor los clasifica en dos, en función de si hay interacción motriz o no.

Sánchez (1992) explica que se trata de una actividad física donde el individuo tiene un acuerdo para intentar lograr unos objetivos.

Hernández (1994) destaca que, para poder definir este concepto, se tiene que hacer referencia a los siguientes rasgos: juego, situación motriz, competición, reglas e institucionalización.

Por otra parte, Romero (2001) indica que se trata de una actividad que puede estar organizada o no, y que debe tener movimiento mediante el juego para o bien superarse o bien intentar ganar, ya sea de manera individual o en grupo.

Castejón (2004), siguiendo con los rasgos que eran imprescindibles para Hernández, explica que el deporte es un juego donde hay actividad física y competición y donde los individuos o participantes tienen la obligación de obedecer una serie de reglas que son establecidas al principio de realizarla.

Actualmente se puede dar muchas definiciones ya que este término es estudiado desde muchos ámbitos. Nos quedaremos con el que nos aporta La Carta Europea del Deporte (Unisport, 1992) que define el concepto de deporte como el conjunto de actividades que a través de una participación organizada o no, tiene el objetivo de expresarse o de mejorar la condición psíquica, desarrollo de las relaciones con los demás...

2.3. ESTEREOTIPOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Según algunos autores (Rodríguez, Martínez y Mateos, 2005) los estereotipos serían aquellas creencias, valores y normas que asumen la mayoría de las personas de una sociedad, reflejándose así cada uno de los papeles que le son consignados tanto a hombres como a mujeres.

Los estereotipos van a depender de muchos factores y varían según la estructura social en la que se encuentra el individuo pues son un producto de un contexto histórico, cultural y social. Esto va a delimitar cual va a ser el comportamiento de las personas, limitando a algunas de ellas de libertad puesto que se

identifica a cada sexo con una serie de rasgos. Por ejemplo, al hombre normalmente se le asocia con aquello que es más competitivo, agresivo o que requiere mayor independencia. Por otra parte, se dice que la mujer es mejor para el orden y tienen una actitud más pasiva.

Todo esto ha hecho que se creen diferentes estereotipos y prejuicios hacia la mujer, impidiendo en muchas ocasiones el que pudiera participar en alguna actividad física o en algún deporte.

Por otra parte, Etizen y Sage (citados en Gallo y otros, 2000), distinguieron tres de los mitos que actualmente se pueden observar en el deporte moderno:

1. Las mujeres que realizan deporte se ponen más masculinas, es decir, que van desarrollando una serie de capacidades y una musculatura que es similar a la de los hombres.
2. Si realizan alguna actividad deportiva puede ser perjudicial para la salud y el organismo de la mujer, ya que se considera que la intensidad de la actividad puede alterar el ciclo menstrual, dañar los órganos reproductores y senos... es decir, esto puede dañar tanto a la fertilidad como a la capacidad reproductiva de estas.
3. A las mujeres no le gusta el deporte y si se interesan por él, no lo realizan de manera adecuada. A partir de los años 70 y 80, se produce un gran avance gracias al apareamiento de las políticas públicas que permitió la igualdad de oportunidades y de responsabilidades.

Todos esos mitos se han demostrado que son falsos, y que se deberían de eliminar.

Blández, Fernández y Sierra (2007) en la investigación que hicieron donde

preguntaron a diferentes alumnos sobre la actividad física y el deporte, sacaron las siguientes conclusiones.

En primer lugar, redactaron que tanto las chicas como los chicos estaban muy interesados por la actividad física y que solo había diferencias en los gustos y los motivos por los que lo practicaban. No obstante, existe una minoría que piensan que son los niños los que más interés tienen en realizar un deporte y es por ello que estos realizan más actividad física o le dedican mucho más tiempo que las chicas.

Uno de los motivos por lo que piensan eso es que tiene que ver con la composición corporal y que, en relación con eso, creen que los chicos suelen ser más fuertes, podrían resistir y aguantar más tiempo; las chicas al ser más débiles no podrían realizar ese ejercicio mucho tiempo. Además, se comprobó que se suele asociar que las niñas realizan alguna actividad física para no estar gordas, y los niños por su físico e intentar tener una salida profesional si se les da bien el deporte practicado.

Es por lo dicho anteriormente que se le asocia a cada uno un determinado deporte. Por ejemplo, a las chicas se les determina deportes tales como la danza, gimnasia rítmica, etc., puesto que se dice que son más elásticas, flexibles, tienen mejor coordinación y ritmo. Sin embargo, a los chicos se les asigna deportes como son el fútbol o el boxeo ya que parecen tener más resistencia y fuerza.

Aunque es poco común, hoy día se siguen encontrando diferentes manifestaciones que tienen un carácter de tipo sexista cuando hablamos de la participación de las chicas en la actividad física. No solo se puede encontrar comentarios sexistas, sino que incluso hay actitudes que se tienen hacia ellas cuando realizan alguna actividad física.

Señalan el caso del fútbol, que normalmente es practicado por los niños, pues cuando las chicas lo practican, explican que se sienten discriminadas y que hay comentarios que son despectivos hacia ellas. También pasa lo mismo, al contrario; cuando los chicos realizan alguna actividad como la gimnasia rítmica, se sienten discriminados.

En cuanto a la familia, la mayoría animan a sus hijos/as a realizar actividades físicas porque creen que es bastante importante para la salud.

2.4. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

La asignatura de educación física suele ser una de las preferidas entre las demás áreas por la mayoría de los alumnos, pero, en muchas ocasiones no se le da la importancia que se debe. Muchos padres e incluso algunos docentes, piensan que jugando no aprenden lo mismo que quizás en una clase de matemáticas o de lengua y se suelen castigar al alumnado dejándolo sin dicha clase.

Lo que deberían de saber es que practicar deporte tiene muchas ventajas como puede ser la de prevenir enfermedades como la obesidad, reduce el riesgo de padecer diabetes o enfermedades cardiovasculares.

Otros beneficios ya no tanto a nivel físico o de salud, sino en cuanto valores, la asignatura de educación física permite conseguir y/o fomentar diferentes valores de desarrollo tanto a nivel personal como social. Ejemplo de ello es el poder superarse a sí mismo, conseguir autodisciplina y el éxito, desarrollar responsabilidad, cooperación, respeto hacia los demás, entre otros.

Además de lo mencionado, realizar deporte ayuda a movilizar emociones y

sentimientos que influyen de manera significativa en las actitudes y en los comportamientos que tienen las personas.

Se ha introducido muchos deportes como herramientas de enseñanza, inclusión y de rehabilitación. Por todo ello, se debería de dar la importancia que se merece.

Pero, ¿desde cuándo ha existido la asignatura de educación física en el sistema educativo en España?

Veamos la evolución según Casco y otros (2009). Estos autores explican que no fue hasta la mitad del siglo XIX cuando se empieza a introducir la educación física en el sistema educativo. En un principio no tenía nada que ver con la que hoy conocemos, sino que tenía relación con la gimnasia. Poco después se creó la primera escuela de profesores de gimnasia en Madrid en la cual preparaban a los militares para que supieran orientarse en el caso de que se perdieran durante una batalla.

En 1961 se produce un cambio significativo para la educación física. A partir de este año se empieza a reconocer como una enseñanza más cuyo objetivo era el mejorar los estudios y conseguir una homologación como una materia en el Instituto Nacional de Educación Física (INEF). Esto se consiguió en 1967 y empezó teniendo un plan de estudio de cuatro años. Cabe destacar que también en 1961 se le pidió a Julio Ruiz de Alda que formase al profesorado femenino del INEF.

Seguidamente, se creó una escuela más, la de San Carlos en 1933 y una academia en Cataluña hacia el 1936.

Durante el Franquismo en España, se incluyó la educación física en las instituciones del movimiento y los profesores que eran encargados de enseñar esos conocimientos tenían que recurrir a una de las academias más

conocidas en esa época, las Academias Nacionales del Frente de Juventudes (ANJA). Esta academia entre 1964 y 1965 se dividió en 3 cursos, uno que iba dirigido para magisterio, otro para jóvenes y el último curso de educación física estaba orientado para la enseñanza superior.

El Real Decreto 790/1981 quería transformar algunos de los aspectos que estaban establecidos en el INEF para poder elaborar su propio plan de estudio según la Orden del 16 de junio de 1981 que tenía carga académica y asignaturas obligatorias. Es a finales de los años 80, cuando el currículum de los nuevos INEF se empieza a adaptar al ámbito social.

Por otra parte, el Real Decreto 1423/1992 del 27 de noviembre, consintió al Gobierno para que este adaptara cada una de las enseñanzas que se realizaban en los INEF según la Ley de Reforma Universitaria en 1983.

Poco después, el Real Decreto 1670/1993 implantó una serie de directrices que eran propias de unos nuevos planes de estudio donde cada uno de los centros debería de preparar dichos planes.

Como se puede observar, la educación física ha estado siempre de una manera u otra en los diferentes planes de estudio del currículum de la formación de los maestros. Sin embargo, es en 1989 cuando se reconoce a esta como una asignatura más y fue gracias a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB según la Ley de la Cultura Física y el Deporte de 1980.

2.5. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA.

El área de educación física en educación primaria promueve y facilita que todo el

alumnado se sienta bien con su cuerpo, conociendo así cómo puede desenvolverse en el medio que le rodea. Además, permite disfrutar y relacionarse con otros compañeros y tener un estilo de vida saludable.

Es importante tener en cuenta cuáles son los bloques de contenidos que se imparten en este nivel escolar. En los tres ciclos nos vamos a encontrar con cuatro bloques, los cuales son:

- *Bloque 1. El cuerpo y sus habilidades perceptivo-motrices* Dentro de este bloque hay contenidos para que los alumnos tomen conciencia de su cuerpo y lo acepten tal y como es, con sus limitaciones y posibilidades a la hora de realizar cualquier tipo de movimiento. Para ello, se trabajará tanto la autoestima como el autoconocimiento que son dos aspectos imprescindibles para desarrollar su esquema corporal y adquirir las capacidades perceptivo-motrices.
- *Bloque 2. La Educación física como favorecedora de salud.* En este bloque se introducirá contenidos que hacen referencia a una serie de pautas o protocolos que permiten adquirir hábitos de vida saludable en cuanto a higiene corporal, alimentarios y posturales.
- *Bloque 3. La Expresión corporal: expresión y creación artística.* Se trabajarán contenidos relacionado con todos los movimientos que se hacen con el fin de expresar algún sentimiento, emoción... es decir, intentar comunicarse a través del lenguaje corporal usando la imaginación y la creatividad.
- *Bloque 4. El juego y el deporte escolar.* En este último bloque se trabajan

contenidos que están relacionados con los juegos y actividades entendidas como manifestaciones culturales y sociales de la motricidad.

2.6. CONCEPTO DE ACTITUD.

La actitud es algo que todas las personas tienen en su día a día y va a depender de varios factores como puede ser del entorno en el que nos encontremos. Aunque muchas personas piensan que la actitud es algo innato y que nacemos con una actitud determinada, está comprobado que se va adquiriendo a lo largo de la vida gracias al proceso de socialización por lo que se puede ver modificada.

Este concepto es definido por varios autores y en este apartado veremos las diferentes definiciones para ver cómo ha ido cambiando dicho concepto.

Rosenberg (1960) explicó que, ante un problema, un individuo puede tener tres formas diferentes de responder. En primer lugar, de forma cognitiva que es según las creencias y/o los pensamientos que tenga esa persona hacia esto. En segundo lugar, de forma evolutiva que es según el sentimiento que le produzca esa situación como bien puede ser asco, tristeza, alegría... Por último, una respuesta que sea de tipo conductual, es decir, cómo ese individuo actuaría ante esa situación.

Lo que formularon los autores anteriores sufrió muchas críticas puesto que se defendía que no necesariamente siempre había una relación directa entre la actitud y la conducta, por lo que Azjen y Fishbein (1980) señalaban que la actitud solo tenía un componente el cual coincidía con el segundo de los autores anteriores, es decir, con la forma evaluativa, aunque no negaban que había algo de cognición, pero esto era externo a la actitud. Es destacable también en estos autores que separaban

las creencias y las conductas que una persona tenía, de la forma evaluativa.

Este modelo, como el anterior, también ha sido criticado por muchos autores ya que piensan que no tuvieron en cuenta las sensaciones o emociones que podían tener al producirse esa situación.

Por otra parte, Wander (1994) explica que actitud es toda aquella predisposición que se adquiere y que es duradera a evaluar un determinado modo a una persona o situación y actuar en proporción con dicha evaluación. Es decir, se trata de una orientación social, una inclinación que se oculta para responder a algo ya sea de manera favorable o desfavorable.

Apoyando a la definición anterior, encontramos a autores como es Quiles, Marichal y Betancort (1998) quien coincide en afirmar que la actitud es una reacción evaluativa favorable o desfavorable hacia algo o hacia alguien, que se manifiesta en nuestras creencias, sentimientos y conductas.

Por último, se va a hacer referencia a la definición de la Real Academia Española (RAE) que señala que actitud es aquella postura que adopta el cuerpo sobre todo cuando intentamos expresar algún sentimiento, emoción o estado de ánimo.

2.7. LA CULTURA DEPORTIVA Y SU SOCIALIZACIÓN.

Como bien se sabe, el deporte nace en la sociedad y es algo que está en todo el mundo, es decir, es una actividad cultural que se puede practicar de forma individual o en grupos. Se puede decir que la cultura deportiva es como una unión social, pero, ¿qué se entiende por cultura?

La palabra cultura procede del latín y significa cultivar, atender, guardar... Como todos los conceptos que se ha visto, su significado ha ido evolucionando y, por

tanto, cambiando. Hoy día, se puede definir como aquellas creencias, ideas, comportamientos, costumbres... que tiene una persona dentro de su grupo social y que se han ido adquiriendo a lo largo del tiempo, transmitiéndose de generación en generación (Guil, 2011).

Por tanto, se dice que la cultura es global e implica al deporte como un fenómeno social que suele mover grandes masas poblacionales; de ahí que podamos hablar de la cultura deportiva (López, 2021).

La cultura deportiva se puede definir como la unión de diferentes personas, ya sean por su ideología, política o incluso el nivel educativo que tenga. Esta, está condicionada por un factor que es social y otro educativo.

Para entender bien este concepto, es importante destacar los cuatro elementos que lo componen. Por una parte, el elemento lúdico; la mejor forma de aprender sobre todo cuando se es pequeño es mediante el juego ya que permite acercarse mejor a la realidad para poder comprenderla, permitiendo incluso ser más responsable y comunicarse mejor con los demás.

El segundo de los elementos es el agonístico. La competitividad siempre que esté bien orientada puede ser educativa y bastante motivante puesto que gracias a ella se desarrollan tanto la capacidad de superación del propio individuo como la búsqueda por el éxito.

Por otra parte, tenemos el elemento regulador o también conocido como normativo. El aprender la importancia de las normas y reglas es algo que se debe de adquirir. Para que el deporte sea educativo, el querer ganar nunca tiene que estar por encima de cumplir las normas. Sin ellas, no habría respeto ni una buena convivencia,

por lo que la sociedad se encontraría desordenada.

Por último, el elemento simbólico, que es el mayor valor educativo del deporte. A través de este elemento, el individuo aprende que algunas veces se gana y que otras se pierden. Además, ayuda a adquirir una serie de valores y a ponerlos en práctica. Así, el deportista se prepara así mismo y quienes interactúan con él para poder enfrentarse luego a esas situaciones. (*Ibid.*)

Siguiendo con la cultura deportiva, es importante resaltar que se le da más importancia al deportista que al deporte como se puede observar en la formación de una cultura antidiscriminatoria por género, sexo, religión, etc. Muchos deportistas de diferentes etnias o sexos, aprovechan su fama para realizar diferentes reivindicaciones sociopolíticas, para luchar contra la discriminación o contra las brechas sociales que poco a poco van desapareciendo gracias a las luchas de muchas mujeres por la igualdad de género.

Actualmente sigue existiendo unas estructuras jerárquicas en el deporte. Por ejemplo, como venía diciendo, se suele asociar a los hombres a aquellos deportes que son más duros como el fútbol, las artes marciales o el boxeo; aquellos deportes que se basan en la fuerza y que existen competición. Sin embargo, a las mujeres se les asocia con la natación o gimnasia rítmica ya que son deportes más armoniosos y que se consideran más fáciles de hacer desde el punto de visto cultural.

El proceso a través la cultura deportiva es adquirido es la socialización deportiva. El primer agente socializador es la familia puesto que es quien va a crear los hábitos de la personalidad. Después se encuentra el sistema educativo que se encarga de fortalecer esa conducta y consolida aquellas actitudes que son positivas hacia

la práctica deportiva. Muchos padres consideran que el practicar deporte es algo formativo y bastante saludable y al ser una asignatura obligatoria tanto en primaria como en secundaria, permite que se practique con absoluta totalidad.

Otro agente socializador que ha adquirido bastante importancia estos últimos años ha sido los medios de comunicación, destacando la televisión.

Estos agentes socializadores pueden inhibir el desarrollo del niño en función de los valores, normas, sanciones y oportunidades que ofrezca en el momento adecuado. Esto va a ser diferente en una escuela que tenga medios y recursos de otra que no posea nada de esto.

La socialización a través del deporte es algo complejo y heterogéneo en el que influyen la edad, género, etnia, etc.

Se ha podido comprobar el gran cambio que ha sufrido los hábitos deportivos y sus actividades y valores en el sistema deportivo. Cada vez más personas consideran que el realizar cualquier deporte y alguna la actividad física es un pasatiempo bastante importante. Se sigue observando que son los hombres quienes practican más deporte que las mujeres y en cuanto a la edad, se está produciendo un aumento tanto de los jóvenes como las personas de entre 55-65 años. Pero la variable donde hay más diferencias en los hábitos de práctica deportivas es en el nivel de estudios, pues aquellas personas de estratos superiores realizan tres veces más deporte que los que se sitúan en las capas inferiores.

No solo se produce un aumento de las personas que practican el deporte, sino que los que lo practican lo hacen con mayor frecuencia. Destacan las mujeres, ya que realizan actividades donde es más fácil desarrollar hábitos de regularidad, y las

personas de más edad porque tienen más tiempo libre.

Pero, ¿qué lleva a practicar deporte o a no practicarlo? Muchos coinciden en que es bueno para la salud contrarrestando la vida sedentaria, favorece las relaciones sociales, es una actividad divertida, entretenida y de aventura, entre otras.

Los motivos más destacados de por qué algunas personas no realizan deporte es porque no les gusta, no tienen tiempo, cansancio, no lo ven útil, etc. (*Ibid.*)

2.8. ¿MEJORA LAS TICs LA ACTITUD HACIA LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE?

Como expone Masero (2012), gracias al Programa Escuela 2.0 se ha integrado las TICs en los diferentes centros para que cada alumno pueda disfrutar del uso de un portátil. Esta implementación, que ha sido notable significativamente en el confinamiento debido al COVID-19, ha hecho que el alumnado se sienta más motivado e implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante la pandemia, para poder controlar que los alumnos realizaran actividad física se empezaron a proponer diferentes tareas. Por ejemplo, el jugar a diferentes videojuegos como la *Wii* con el juego de *Wii Sport*, en el cual hay diferentes deportes que se pueden practicar o algún otro juego como puede ser el de imitar los pasos de un baile.

Por lo tanto, se puede decir que la tecnología ha sido una herramienta que ha permitido cambiar la forma de aprendizaje al que estábamos acostumbrados. Pero, ahora que se ha vuelto a la presencialidad, ¿se puede trasladar esto a las clases de educación física para que los niños y niñas tengan mayor actitud a la hora de hacer la actividad física y deporte?

Este autor lo tiene bastante claro, obviamente sí. Una de las actividades que propone es una actividad que se realiza en el medio natural. Consiste en realizar una ruta de senderismo por algún parque. Utilizó la aplicación *JClic* para elaborarlo y la *webquest* como estrategia de búsqueda. En grupos debían de ir pasando por cada uno de los puntos de la ruta y se debían de guiar por el móvil. Otra alternativa para hacer alguna actividad de orientación sería dar el mapa del plano en papel y en cada punto tienen que ir escaneando el QR. Al escanearlo tendrán una pregunta a la que habrá una respuesta, si la aciertan podrán seguir al siguiente punto.

Otra actividad que puede motivar a los alumnos es mediante el uso de realidad aumentada con la aplicación *merge cube*. Consiste en un cubo que tiene un código QR, el cual se escanea con un dispositivo móvil, tableta, entre otras, y permite ver cosas en 3D.

Además de las actividades que propone Masero para llevarlas a cabo en el horario de clase de educación física y las propuestas durante el confinamiento, una alternativa para que realicen actividad física y deporte en horario no lectivo podría ser el plantear diferentes retos como, ¿quién es capaz de llegar a los 10.000 pasos diarios? Para ello tienen que utilizar un cuentapasos de un móvil o utilizando cualquier reloj tecnológico.

Cabe destacar que se debe de mejorar varios aspectos según Masero (2012). En primer lugar, un aspecto que es bastante importante es la de la formación del profesorado. A día de hoy falta mucha formación tanto a nivel metodológico como tecnológico para utilizar las TICs en la clase de educación física. No obstante, se puede observar que hay muchos maestros que prefieren seguir con la clase tradicional y evitar este cambio por diversos motivos

como puede ser que requiere mayor trabajo para ellos o porque desconocen cómo usar algunas de las tecnologías.

Otro aspecto que destaca este autor es intentar crear actividades donde no haga falta el uso de internet porque muchas veces no llega al lugar donde se va a desarrollar esa sesión.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación surge del interés por conocer las actitudes que tienen los alumnos hacia la asignatura de educación física en la etapa escolar de educación primaria de dos centros educativos de La Puebla de Cazalla; C.E.I.P. Santa Ana y C.D.P. Sagrado Corazón y San Francisco de Paula.

A continuación, se exponen cuáles son los objetivos generales y específicos de dicha investigación.

3.1. OBJETIVOS GENERALES.

- Conocer las actitudes hacia la actividad física y el deporte en una determinada población.
- Comparar la importancia de la población estudiada con la importancia que se le da al deporte en la población española en general.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Conocer la actitud de la actividad física y el deporte según diferentes variables: edad, sexo, status económicos y el centro donde cada alumno está escolarizado.
- Comparar dichas variables con los indicadores de actitud hacia el deporte aportadas por el Centro De Investigaciones Sociológicas (CIS).

4. METODOLOGÍA

En este capítulo, dedicado a la metodología, se expone el diseño, los participantes, las variables, instrumentos y procedimientos de esta investigación.

4.1. DISEÑO.

Para la investigación, se realizó un estudio de carácter cuantitativo, descriptivo y explicativo.

4.2. PARTICIPANTES.

Los participantes en este estudio son alumnos y alumnas pertenecientes a 4º, 5º y 6º de educación primaria de dos centros de La Puebla de Cazalla, un municipio español que se sitúa en la parte oriental de la provincia de Sevilla.

Los centros donde se llevó a cabo la investigación, son el C.E.I.P. Santa Ana que es un centro público y el C.D.P. Sagrado Corazón y San Francisco de Paula, un colegio de naturaleza privado-concertado. Por ello, se va a encontrar participantes heterogéneos en cuanto a la edad, sexo, estatus socioeconómico y tipo de centro.

Gracias a esto, se va a obtener dos tipos de datos. Por un lado los de una variable dependiente, que sería la actitud hacia el deporte, y por otro lado los datos de una variable independiente, que sería los datos de clasificación personal de los sujetos encuestados, como son la edad, el sexo, y el estatus socioeconómico.

Para la obtención de un indicador del estatus socioeconómico del entrevistado, se preguntó por la profesión de los padres, a la cual se le asignó subjetivamente una puntuación de 1 a 3, según fuera de un estatus bajo, medio o alto. Para lograr un índice sintético del estatus de familia, se calculó la media entre el nivel profesional del padre y de la madre.

En cuanto a los participantes, en total participaron 86 alumnos de ambos centros de edades comprendidas entre 9 a 12 años, encontrándose en la etapa de 4º, 5º y 6º de educación primaria; 71 fueron del C.E.I.P.

Santa Ana correspondiendo al 82,6%, y solo 15 de C.D.P. Sagrado Corazón y San Francisco de Paula, siendo un 17,4% de los participantes.

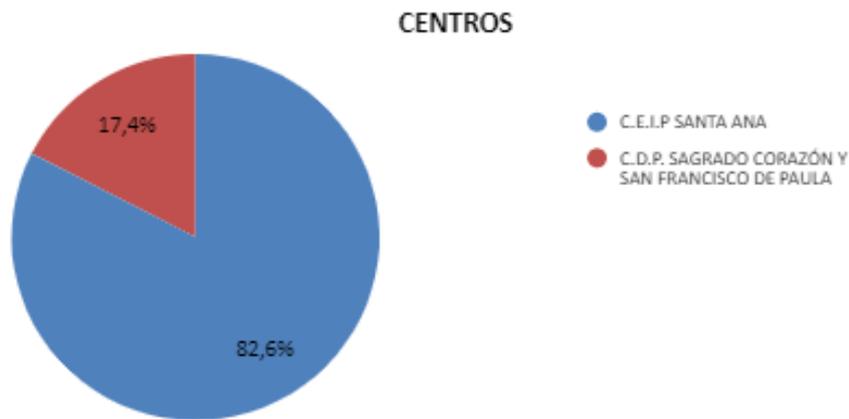


Figura 1. Número de participantes en cada uno de los centros.

Nota. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a género, se puede apreciar en la figura 2 cómo 39 son niños,

correspondiendo al 45,3% y 47 son niñas, siendo un 54,7%

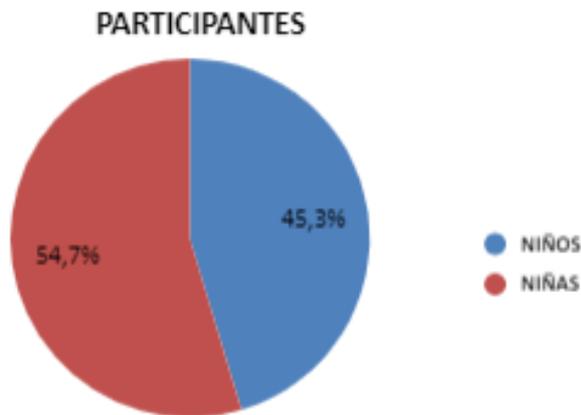


Figura 2. Número de participantes según el género.

Nota. Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1 se puede comprobar cuántos alumnos corresponden a cada curso y cuántos de ellos son chicos o chicas.

Tabla 1. Distribución de los alumnos por grupo y curso, en función del género.

Curso	Nº Total	Chicas (n)	Chicos (n)
4º	25	9	16
5º	33	19	14
6º	28	19	9
TOTAL	86	47	39

Nota. Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que todos los participantes reciben tres clases semanales de educación física y tan solo 31 practican alguna actividad extraescolar por la tarde (gimnasia rítmica, fútbol, etc.).

4.3. VARIABLES.

En cuanto a las variables podemos encontrar dependiente e independiente.

- Variable dependiente: actitudes que presentan los alumnos y alumnas ante la educación física.
- Variable independiente: edad, sexo, estatus socioeconómico y centro donde cada alumno se encuentra escolarizado.

4.4. INSTRUMENTOS.

El instrumento de recogida que se ha utilizado para llevar a cabo esta investigación ha sido un cuestionario de elaboración propia (Anexo 1). Esta elección se debe a que considero que es una técnica de recogida de información bastante ordenada y muy fácil de entender por parte del alumnado.

Dicho cuestionario cuenta con 12 preguntas donde se valoran diferentes aspectos de la actividad física y el deporte de cada uno de los participantes mediante una escala tipo Likert. La pregunta 11 corresponde a lo que se llamará "actitud manifestada" por ser la respuesta directa a una sola pregunta, a un solo ítem, en torno

a la idea que tienen de sí mismo los encuestado respecto a su actitudes deportivas. La media de las respuestas a la preguntas 1 a 10 sería la que se llama en este trabajo "actitud encontrada", por no ser una manifestación espontánea y directa a una sola pregunta, sino el resultado "encontrado" tras el cálculo de la media a respuestas a cuestiones directa e indirectamente relacionadas a la actitud hacia el deporte y la actividad física, por lo que esta media, que se codifica como ítem 25, será más aproximada a la realidad del grupo encuestado que una pregunta solo. Cada pregunta consta de cinco posibles respuestas o puntuación para una escala, de 1 a 5, de modo que el 1 indicaría la menor actitud y el 5 la mayor actitud:

1. Totalmente en desacuerdo (TD).
2. Algo en desacuerdo (AD).
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (¿?).
4. Algo de acuerdo (AA).
5. Totalmente de acuerdo (TA).

La pregunta 12 corresponde a la actitud encontrada según la escala empleada en el cuestionario del CIS, esta escala consta de 6, en vez de 3, y se introduce para poder comparar los datos de las encuestas del CIS con los de los grupos encuestados con este trabajo.

4.5. PROCEDIMIENTO.

En primer lugar, se elaboró el cuestionario en función de los objetivos que se tenían. Una vez verificada su validez, se decidió en qué centros se iba a pasar. Se acordó en pasarlo en un centro público, en el cual estuve realizando las prácticas el año anterior y en otro concertado para poder comparar las características que presentaban los alumnos de ambos centros.

Tras elegir los centros, se procedió a contactar con los directores para preguntar si podía acudir algún día para pasar el cuestionario y se les explicaron los objetivos de la investigación. Tras la aprobación de estos, se informaron a los docentes y se determinaron varios días y horas para poder acudir y pasar dichos cuestionarios.

El día que asistí a cada uno de los centros conté con la ayuda de una compañera para poder resolver dudas en caso de que los alumnos tuviesen para intentar ocupar el menor tiempo posible.

Antes de que empezaran a rellenar el cuestionario, se les expusieron una serie de instrucciones y se les explicó el objetivo que tenía con el fin de que se implicaran más al realizarlo. El tiempo que se empleó para completar los cuestionarios fue de aproximadamente entre unos 10 o 20 minutos, según el curso.

4.6. ANÁLISIS DE DATOS.

Los datos fueron introducidos en un Excel. Para poder comparar estos datos con los que se obtuvieron con el cuestionario del CIS (Anexo 2), se han adaptado ambas escalas mediante la recodificación de la del CIS. Posteriormente se analizaron dichos datos con el programa estadístico de SPSS donde se determinaron los diferentes parámetros estadísticos que fueron

necesarios para esta investigación. Los datos obtenidos se muestran como media de una desviación estándar.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Con los datos que se han recogido, se ha podido profundizar más sobre el tema elegido “Las actitudes que los niños y niñas de educación primaria tienen hacia la educación física” y se han obtenido los siguientes resultados.

Antes de exponerlos, se va a definir los conceptos de actitud manifestada y encontrada ya que se va a hacer referencia a lo largo de este capítulo.

La *actitud manifestada* corresponde a la respuesta de la pregunta 11 del cuestionario. Esta es una pregunta que se realiza de manera directa y que normalmente no va a ser la verdadera porque las personas contestan inconscientemente, adaptándose a los estereotipos que hay.

La *actitud encontrada* es la media de las 10 preguntas anteriores, que corresponde con el ítem 25. Gracias a esta media se comprueba la actitud que realmente tiene cada uno.

5.1. ACTITUD DEPORTIVA EN FUNCIÓN DE LA EDAD.

En la tabla 2 se exponen los datos obtenidos según la edad de los participantes junto a la actitud encontrada y manifestada.

En un primer momento, se puede observar cómo la actitud encontrada va bajando poco a poco entre los 9, 10 y 11 años, pero sube ligeramente a las 12.

Algo similar ocurre con la actitud manifestada, pues va bajando entre los 9,

10 y 11 años y sube significativamente a los 12 años.

Otro dato interesante que se puede sacar de la tabla 2 es que en todas las edades se puede observar cómo la actitud encontrada es menor que la manifestada, teniendo una diferencia bastante significativa a los 12 años.

Todo ello puede deberse a que, a medida que los niños y niñas van creciendo, adquieren un conocimiento o una consciencia de lo que es socialmente deseable, es decir, que responden de una manera que parece que es la que es vista como la mejor por los demás.

Tabla 2. Actitud deportiva en función de la edad.

P13. EDAD		P25. Actitud Encontrada	P11. En general, me considero una persona que tengo una buena actitud hacia la actividad física/deporte	P12. ¿Crees que practicas suficiente deporte?
9	Media	4,07	4,37	5,05
	N	19	19	19
	Desv. típ.	0,85	1,16	1,27
10	Media	3,94	4,04	5,38
	N	26	26	26
	Desv. típ.	0,75	1,28	0,90
11	Media	3,33	4,03	4,91
	N	32	32	32
	Desv. típ.	0,88	1,20	1,06
12	Media	3,46	4,44	5,44
	N	9	9	9
	Desv. típ.	0,72	0,73	0,53
Total	Media	3,69	4,15	5,14
	N	86	86	86
	Desv. típ.	0,87	1,17	1,03

Nota. Fuente: elaboración propia.

5.2. ACTITUD DEPORTIVA EN FUNCIÓN DEL SEXO.

La tabla 3 muestra la relación que existe entre el género de cada uno de los participantes, la actitud encontrada y la manifestada.

Se puede observar cómo la actitud encontrada es ligeramente mayor en chicos que en chicas, teniendo los primeros una media de 3,84 y las chicas 3,56. Es también ligeramente mayor en chicos que en chicas en la actitud manifestada según los datos del CIS.

Sin embargo, se puede comprobar cómo la actitud manifestada es algo mayor en chicas que en chicos, con una diferencia de 0,13.

Es importante también destacar cómo hay una gran diferencia entre la media de la actitud encontrada y las de las dos actitudes manifestadas tanto de chicos como de chicas.

Estos datos a priori parecen lógicos puesto que se suele apreciar que son las chicas las que presentan una mayor sensibilidad a la imagen de lo socialmente

deseable, por ello la diferencia es mayor en las chicas que en los chicos entre la actitud encontrada y la manifestada.

Tabla 3. Actitud hacia el deporte en función del sexo.

P15. SEXO		P25. Actitud Encontrada	P11. En general, me considero una persona que tengo una buena actitud hacia la actividad física/deporte	P12. ¿Crees que practicas suficiente deporte?
Chico	Media	3,84	4,08	5,23
	N	39	39	39
	Desv. típ.	0,96	1,33	1,04
Chica	Media	3,56	4,21	5,06
	N	47	47	47
	Desv. típ.	0,78	1,04	1,03
Total	Media	3,69	4,15	5,14
	N	86	86	86
	Desv. típ.	0,87	1,17	1,03

Nota. Fuente: elaboración propia.

5.3. ACTITUD DEPORTIVA EN FUNCIÓN DEL ESTATUS SOCIOECONÓMICO (NIVEL PROFESIONAL DE LA FAMILIA).

En la tabla 4 se puede observar la relación existente entre el nivel profesional del padre y de la madre, refiriéndose al estatus socioeconómico, con la actitud encontrada y manifestada que presentan.

Con los datos obtenidos se puede determinar que la actitud encontrada es inferior a la manifestada con una diferencia bastante significativa de 0,46 en la media.

Por otra parte, se observa que a medida que el status económico es mayor, sube tanto la actitud manifestada como la encontrada, aunque esta última puede verse un pequeño bajón en los padres que corresponden al nivel profesional 2.

Es importante también destacar la diferencia entre actitud encontrada y

manifestada que presentan cada uno de los niveles de los padres. Aquellos que se encuentran en el estatus socioeconómico 1, presentan una diferencia de 0,39; los del nivel 1,5 y 2 una diferencia de 0,36.

Todo lo analizado anteriormente es bastante previsible, pues parece que las familias se preocupan por otros aspectos como dedicarle más tiempo a la lectura ya que se ha podido observar en otros estudios como el de Gil (2009), que la familia tiene mayor actitud hacia esto. Sin embargo, con los datos que se tienen, las familias parece que no le dan tanta importancia al deporte como a la lectura.

Una posible explicación de por qué la actitud manifestada cambia bastante y sin embargo la encontrada apenas sería que, mientras más alto se encuentre el nivel de estatus, habría una imagen más positiva o deseable de la práctica deportiva.

Tabla 4. Actitud deportiva según el status económico.

P26. Nivel profesional medio del padre y la madre		P25. Actitud Encontrada	P11. En general, me considero una persona que tengo una buena actitud hacia la actividad física/deporte
1,00	Media	3,61	4,00
	N	56	56
	Desv. típ.	0,91	1,26
1,50	Media	3,90	4,26
	N	23	23
	Desv. típ.	0,84	1,01
2,00	Media	3,64	5,00
	N	7	7
	Desv. típ.	0,62	0,0
Total	Media	3,69	4,15
	N	86	86
	Desv. típ.	0,87	1,17

Nota. Fuente: elaboración propia.

5.4. ACTITUD DEPORTIVA SEGÚN EL CENTRO.

En la tabla 5 se puede apreciar la relación existente entre el tipo de centro al que pertenece cada uno de los participantes de esta investigación y la actitud encontrada y manifestada.

Al observarla, se puede concluir que la actitud encontrada es ligeramente mayor en los alumnos y alumnas pertenecientes al C.D.P. Sagrado Corazón y San Francisco de Paula con una media de 3,80 respecto a 3,67 que es lo que presentan los del C.E.I.P. Santa Ana, teniendo una diferencia tan solo de 0,13.

En cuanto a la actitud manifestada, se puede apreciar una diferencia bastante significativa. El alumnado del C.E.I.P. Santa Ana tiene una media de 4,04 y los del C.D.P.

Sagrado Corazón y San Francisco de Paula es de 4,67; siendo esta diferencia de 0,63.

Es importante también que se observe la gran diferencia entre la actitud encontrada y manifestada de cada uno de los centros, siendo esta última mayor en ambos centros. En el centro público se puede concluir que la diferencia entre ambas actitudes es de 0,37. En cambio, en el centro concertado la diferencia es de 0,87.

Todo ello es bastante lógico, pues está científicamente comprobado que los alumnos y alumnas que pertenecen a colegios concertados o privados, tienden a intentar ser aceptados por lo que es socialmente deseable, en este caso el practicar deporte, para evitar el rechazo hacia ellos.

Tabla 5. Actitud deportiva según el centro.

P21. CENTRO:		P25. Actitud Encontrada	P11. En general, me considero una persona que tengo una buena actitud hacia la actividad física/deporte
Santa Ana	Media	3,67	4,04
	N	71	71
	Desv. típ.	0,89	1,23
Sagrado Corazón Y San Francisco de Paula	Media	3,80	4,67
	N	15	15
	Desv. típ.	0,79	0,62
Total	Media	3,69	4,15
	N	86	86
	Desv. típ.	0,87	1,17

Nota. Fuente: Elaboración propia.

5.5. COMPARATIVA DE SITUACIÓN DEPORTIVA EN LA MUESTRA CON LA DEL RESTO DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA (CIS).

Como se puede observar en la tabla 6 se encuentran los datos de la actitud manifestada que se han obtenido de la población española y en la tabla 7 los datos de dicha actitud, pero de la presente investigación.

Tabla 6. Datos del CIS.
 418. Situación de práctica deportiva (P4r)

N	Válidos	8921
	Perdidos	4
	Media	4,27

Nota. Fuente: datos recogidos del CIS.

Se aprecia que la diferencia entre la media de ambos datos es bastante significativa, de 0,84. A priori parece bastante lógico, pues la muestra de la población española (datos obtenidos del CIS) tienen un rango de error menor ya que la muestra es bastante grande comparada con la de esta investigación.

Tabla 7. Datos de la actitud manifestada según CIS.

P12. ¿Crees que practicas suficiente deporte?

N	Válidos	86
	Perdidos	0
	Media	5,11

Nota. Fuente: elaboración propia.

Los datos que se han obtenido, como se ha visto con las diferentes tablas, muestra muchas veces lo socialmente deseable de los niños y niñas del C.E.I.P. Santa Ana y C.D.P. Sagrado Corazón y San Francisco de Paula, de ahí la gran diferencia entre ambos datos.

6. CONCLUSIONES.

Actualmente, en la sociedad en la que nos encontramos se puede observar como el sobrepeso y la obesidad infantil están aumentando, causando diversas consecuencias para la salud, muchos autores como Moreno, Monereo y Álvarez (2000) dicen que se trata de la epidemia del siglo XXI.

El principal problema de esto se debe, según Moreno (2012) a que los niños y

niñas no realizan las recomendaciones mínimas de realizar actividad física establecidas por la OMS, aumentando significativamente el sedentarismo.

Todo ello se puede deber a las actitudes que estos presentan hacia la actividad física y el deporte que vienen derivadas de los padres, los medios de comunicación... pero sobre todo de la intervención docente. Por ello es importante la motivación y disciplina para poder crear un buen clima en la clase de educación física.

De ahí el interés por realizar la investigación cuyo principal objetivo es el conocer las actitudes que presentan los alumnos y alumnas de 4º, 5º y 6º de educación primaria de dos tipos de centros; un centro público, C.E.I.P. Santa Ana y otro concertado, C.D.P. Sagrado Corazón y San Francisco de Paula para después poder comparar estos datos con la de la población española en general gracias a los datos aportados por el CIS.

Atendiendo a la edad de los participantes, en esta investigación, se ha llegado a la conclusión de que a medida que los alumnos y alumnas van creciendo, la actitud encontrada y manifestada va bajando, aunque sube significativamente a los 12 años, siendo esta última mayor que la encontrada en todos los casos. Posiblemente esto se deba a que cuanto más grande sea un niño, más conocimiento tiene sobre lo que es socialmente deseable, intentando encajar en la sociedad en la que vivimos.

En cuanto al sexo, se ha podido comprobar que la actitud encontrada es mayor en chicos que en chicas. Sin embargo, la actitud manifestada es ligeramente mayor en chicas que en chicos. Esto sería así porque las chicas presentarían una mayor sensibilidad a la imagen de lo socialmente deseable, pues la mayoría de ellas pretenden encajar en lo

que hoy día se le está dando mucha importancia y está muy de moda, es decir, al deporte.

En relación al nivel profesional, referido al estatus socioeconómico que presentaba la familia, se ha podido concluir que a medida que el estatus socioeconómico es mayor, sube la puntuación en ambas actitudes, tanto la manifestada como la encontrada, aunque esta última sufre un pequeño bajón en aquellas familias que corresponden al nivel profesional 2. También se ha podido comprobar cómo la actitud manifestada en comparación con la encontrada, cambia significativamente mientras más alto se encuentre el nivel del status económico. Esto se explicaría por el hecho de que sería visto como más socialmente deseable.

Según el centro educativo al que pertenecen los encuestados, se ha llegado a la conclusión de que tanto la actitud encontrada como la manifestada es mayor en el C.D.P. Sagrado Corazón y San Francisco de Paula que en el C.E.I.P. Santa Ana. La diferencia entre ambas actitudes ha sido significativamente mayor en el colegio concertado respecto al público. Esto podría deberse a que los alumnos pertenecientes a los colegios concertados o privados tienden a destacar más en todos los aspectos. Aunque a algunos no les guste ni la actividad física ni el deporte, la influencia que reciben, bien sea de amigos, de padres o incluso de los medios de comunicación, hacen que engañen en este aspecto.

Por último, en la comparativa de la situación deportiva en la muestra con la del resto de la población española se ha encontrado que la diferencia entre la media de ambos datos es bastante grande y esto se puede deber a que los datos aportados del CIS tienen menor rango de error ya que la muestra es más grande.

Es importante también conocer cuáles han sido las limitaciones que ha tenido este estudio para que pueda ser correctamente interpretado.

En primer lugar, se debe comentar que se han recogido pocos cuestionarios, pues solo han participado 86 alumnos, por lo que sería interesante el haber recogido más datos ya que el rango de error puede ser bastante elevado.

Otro aspecto a considerar que he encontrado es que solo se han recogido datos de dos centros diferentes, uno público y otro concertado, por lo que hubiese sido cautivador el recoger datos de otros centros e introducir alguno que fuera privado para ver la diferencia.

Por último, otra limitación era el poder haber recogido más datos que fueran variados en cuanto a la edad, es decir, no solo desde 4º, 5º y 6º de educación primaria, sino haber pasado el cuestionario desde 1º pero dada la dificultad encontrada en los alumnos de 4º para entender algunas de las preguntas del cuestionario decidí no pasarlo. Por ello se propone para las siguientes investigaciones que se quieran realizar y estén relacionadas con este tema, que se pase el cuestionario adaptando las preguntas para cada uno de los cursos.

En base a todo lo anterior, se podrían hacer una serie de recomendaciones de carácter práctico. Por una parte, los formadores, que en este caso son los docentes de cada uno de los centros, deberían de hacer hincapié en la gran importancia que tiene la actividad física y el deporte no solo para la salud física, también para la salud mental, mejorar las habilidades de razonamiento, aprendizaje... Para ello es muy importante que se realicen actividades motivadoras para intentar la implicación activa de todos.

Otro aspecto importante y que se debe de proponer es que se realizaran más charlas al alumnado donde vengan profesionales de diferente sexo, ya que estos van a tener bastante influencia en ellos, para que se motiven y comprueben que cada vez hay menos diferencia en cuanto al género y que todos pueden llegar lejos en el mundo del deporte.

Por último, plantear a las administraciones públicas, que haya más instalaciones, materiales, actividades extraescolares gratuitas, entre otras, para que todos puedan participar y se fomente así esta actividad física y el deporte.

BIBLIOGRAFÍA

Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, (11), 2.

Caspersen, J. C. y otros. (1985). Actividad física, ejercicio y aptitud física: definiciones y distinciones para la investigación relacionada con la salud. *Informes de salud pública*, 100 (2), 126.

Castejón, F. J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte en la educación: Educación deportiva. *Lecturas: educación física y deportes*, (77), 21. <http://www.efdeportes.com/efd73/deporte.htm>

Corrales, A.R. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, (4), 23-36.

Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo correspondiente a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/BOJA15-060-00831.pdf>

Del Deporte, C. E. (1992). *Carta Europea del deporte*. Málaga: Unisport.

Devís, J. y otros. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: INDE.

Gallo, L.E. y otros. (2000). Participación de las mujeres en el deporte y su rol social en el área metropolitana del Valle del Aburra Medellín. *Educación Física y Deportes*, (5), 27.

García, J. J. (1997). *Actividades físicas organizadas: AFO*. Zamora. Universidad de Salamanca. Apuntes Inéditos.

Gasco, F., y otros. (2009). La Educación Física en el sistema educativo español: evolución y desarrollo. *Efdeportes: Revista Digital*, (129).

Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Idus: Depósito de Investigación Universidad de Sevilla*.

Guil, J.M (2011). *Procesos Sociológicos Básicos en la Educación*. Apuntes de clase. Sin publicar. Osuna (Sevilla)

Hernández, J. (1994). Análisis de las estructuras del juego deportivo. Barcelona: INDE.

Hernández, J. (1994). *Fundamentos del deporte: Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.

López, M. D. (2021). *Sociología del Deporte. Apuntes de Clase*. Sin publicar. Osuna (Sevilla).

Masero, F. J. (2012). Propuestas de aplicación de las TIC en el área de Educación Física: Segunda parte. *Efdeportes: Revista Digital*, (172).

Mora, J. (1995). *Teoría del entrenamiento y del acondicionamiento físico*. Córdoba: COPLEF.

Moreno, B., Monereo, S. y Álvarez, J. (2000). *Obesidad: la epidemia del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Moreno, B. y otros. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *European Journal of Human Movement*, (26), 1-24.

Moreno, M. (2012). Definición y clasificación de la obesidad. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23 (2), 124-128.

O.M.S. (1986). *Carta de Otawa*. Otawa: Organización Mundial de la Salud.

Parlebas, P. (1986). *Elementos de sociología del deporte*. Cádiz: Unisport.

Quiles, M.N., Maricha, F., y Betancort, V. (1998). Las actitudes sociales. In M. N. Quiles (Ed.). *Psicología social: procesos interpersonales* (131-159). Madrid: Pirámide.

Real Academia Española. (2022). Actitud. En *Diccionario de la lengua española*. Consultado el 20 de marzo de 2022. <https://dle.rae.es/actitud>

Rodríguez, D., Martínez, M. J. y Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica. *Revista de investigación en educación*, (2), 109-126.

Romero, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Rosenberg, M. J. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. *Attitude organization and change*.

Sánchez, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

Sánchez, F. (1996). *La Actividad Física orientada hacia la salud*. Biblioteca Nueva: Madrid.

Wander, J.W. (1994). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós Ibérica.

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO EMPLEADO

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Por favor, rodea con un círculo si estás:

1 TOTALMENTE EN DESACUERDO	2 ALGO EN DESACUERDO	3 NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	4 ALGO DE ACUERDO	5 TOTALMENTE DE ACUERDO
				

FRASE	TD	AS	¿?	AA	TA
1. La actividad física/deporte tiene un lugar importante en mi vida	1	2	3	4	5
2. Si tuviera una tarde libre emplearía una parte de mi tiempo en realizar una actividad física o deportiva	1	2	3	4	5
3. Alguna vez me he acostado o levantado antes para poder practicar una actividad física/ deporte.	1	2	3	4	5
4. Siempre que puedo asisto a espectáculos deportivos en directo. (Partidos de fútbol, carreras, certamen de gimnasia...)	1	2	3	4	5
5. Me gustaría tener siempre un tiempo a la semana para dedicarlo a la actividad física/deporte.	1	2	3	4	5
6. Cuando estoy con mis amigos, paso más tiempo practicando una actividad física/deporte	1	2	3	4	5
7. Si no puedo practicar una actividad física/deporte durante toda una semana aumentan las ganas de practicarla	1	2	3	4	5
8. Si dejo de practicar una semana una actividad física/deporte noto un bajón en mi estado de forma (nos cansamos más, nos cuesta dormir más, nos cansamos antes...)	1	2	3	4	5
9. La actividad física/deporte es importante en la vida	1	2	3	4	5
10. Mis programas de televisión favoritos son los deportivos	1	2	3	4	5
11. En general, me considero una persona que tengo una buena actitud hacia la actividad física/deporte	1	2	3	4	5

12. ¿Crees que practicas suficiente deporte?

1. No lo practica ni le gustaría hacerlo.
2. Nunca lo ha practicado, pero le gustaría hacerlo.
3. Ha practicado deporte, pero ahora ya no lo practica.
4. Practica deporte por obligación.
5. Practica deporte, pero no tanto como quisiera.
6. Practico deporte suficientemente.

EDAD: _____

SEXO: 1. CHICO 2. CHICA

CURSO: 1° 2° 3° 4° 5° 6°

LOCALIDAD RESIDENCIA _____

PROFESIÓN DEL PADRE _____

PROFESIÓN DE LA MADRE _____

CENTRO: _____

FECHA: _____

REF: _____

ANEXO 2. CUESTIONARIO DEL CIS.



CIS
Centro de
Investigaciones
Sociológicas

Departamento de Investigación

NOVIEMBRE 1997

Comunidad Autónoma _____	<input type="text"/>	(10)(11)	Nº ESTUDIO	Nº CUESTIONARIO
Provincia _____	<input type="text"/>	(12)(13)	2. 2 6 6	<input type="text"/>
Municipio _____ (nombre municipio)	<input type="text"/>	(14)(15)(16)	(1)(2)(3)(4)	(5)(6)(7)(8)(9)
Tamaño de hábitat _____	<input type="text"/>	(17)(18)		
Distrito _____	<input type="text"/>	(19)(20)		
Sección _____	<input type="text"/>	(21)(22)(23)		
Entrevistador _____	<input type="text"/>	(24)(25)(26)(27)		

Buenos días/tardes. El Centro de Investigaciones Sociológicas está realizando un estudio sobre temas de interés general. Por este motivo solicitamos su colaboración y se la agradecemos anticipadamente. Esta vivienda ha sido seleccionada al azar mediante métodos aleatorios. Le garantizamos el absoluto anonimato y secreto de sus respuestas en el más estricto cumplimiento de las Leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales. Una vez grabada la información de forma anónima, los cuestionarios individuales son destruidos inmediatamente.

P.1 Considerando el deporte en todas sus formas, es decir, como juego, espectáculo, ejercicio físico y diversión, e independientemente de que Ud. lo practique o no, ¿diría que se interesa mucho, bastante, poco o nada por el deporte?
(ENTREVISTADOR: Insistir, si es necesario, que se trata del interés por el tema del deporte en general y no si lo practica o no).

- Mucho 1
- Bastante 2
- Poco 3 (28)
- Nada 4
- N.C. 9

P.2 ¿Podría decirme si durante su tiempo libre Ud. suele andar o pasear con el propósito de hacer algo de ejercicio, o de mantener o mejorar su forma física?

- Sí 1
- No 2 (29)
- N.C. 9

P.2a ¿Con qué frecuencia suele hacerlo?

- Todos o casi todos los días 1
- Dos o tres veces por semana 2
- En los fines de semana 4 (30)
- Sólo en vacaciones 5
- De vez en cuando, cuando dispone de tiempo 6
- N.C. 9

P.3 Y, durante su tiempo libre, ¿practica Ud. o ha practicado, aunque ahora no lo haga, algún tipo de actividad deportiva?

- Sí 1
- No 2 (31)
- N.C. 9

P.3a

P.3b Dígame, por favor, ¿cuáles son las dos razones, por orden de importancia, por las que Ud. no realiza ningún tipo de actividad deportiva? *(MOSTRAR TARJETA A).*

	1er. Lugar (32)	2º Lugar (34) (35)
- No le gusta, no le interesa 01	01	01
- Por la edad 02	02	02
- Por la salud 03	03	03
- Por falta de tiempo 04	04	04
- Por falta de instalaciones 05	05	05
- Por cansancio (estudio, trabajo,..). 06	06	06
- Por pereza y desgana 07	07	07
- Otra razón, ¿cuál? _____	08	08
- N.C. 99	99	99

ENTREVISTADOR: PASAR A P. 14

P.4 Con respecto a su nivel de práctica de algún tipo de actividad deportiva, ¿podría decirme si Ud. ...?

- Practica suficientemente..... 1 (36)
- Practica menos de lo que quisiera 2 → P.5
- Ha practicado, pero ahora no lo hace .. 3 PASAR A
- N.C. 9 → P.5

P.4a Aproximadamente, ¿qué edad tenía Ud. cuando dejó de practicar algún tipo de actividad deportiva?

_____ años (37)(38)

N.C. 99

P.4b Y, ¿durante cuánto tiempo hizo deporte antes de dejarlo?

- Menos de un año 1
- Entre 1 y 2 años 2
- Entre 3 y 4 años 3 (39)
- Entre 5 y 6 años 4
- Más de 6 años 5
- N.C. 9

P.4c ¿Cree que volverá a practicar algún deporte?

- Sí, con seguridad ... 1
- Probablemente sí 2
- Probablemente no ... 3 (40)
- No, con seguridad ... 4
- N.S. 8
- N.C. 9

P.4d ¿Y cuáles son los dos motivos, por orden de importancia, que más influyeron en su decisión de dejar la práctica de actividades deportivas? (MOSTRAR TARJETA B).

	1er. lugar (41)	2º lugar (43)
- Porque ya no le interesaba lo suficiente	01	01
- Por el riesgo que suponía	02	02
- Por la salud (lesiones, etc.)	03	03
- Por la edad	04	04
- Por la falta de tiempo	05	05
- Por el cansancio	06	06
- Por la falta de instalaciones	07	07
- Por la falta de apoyo y estímulo ..	08	08
- Por motivos económicos	09	09
- Por pereza y desgana	10	10
- Por un cambio de residencia	11	11
- Otro, ¿cuál?		
	12	12
- N.C.	99	99

ENTREVISTADOR: PASAR A P. 14

P.5 ¿Podría decirme cuáles son los dos motivos, por orden de preferencia, por los que Ud. practica algún tipo de actividad deportiva? (MOSTRAR TARJETA C).

	1er. lugar (45)	2º lugar (48)
- Por diversión y pasar el tiempo	01	01
- Por encontrarse con amigos	02	02
- Por hacer ejercicio físico	03	03
- Porque le gusta el deporte que practica ..	04	04
- Por evasión (escapar de lo habitual) ...	05	05
- Por mantener y/o mejorar la salud	06	06
- Porque le gusta competir	07	07
- Otro, ¿cuál?		
	08	08
- N.C.	99	99

P.6 Por lo general, ¿con qué frecuencia suele Ud. hacer algún tipo de práctica deportiva? (ENTREVISTADOR: Leer respuestas. Si el entrevistado dice "depende o "de vez en cuando", redondear "con menos frecuencia").

- Tres veces o más por semana ... 1
- Una o dos veces por semana 2
- Una o dos veces al mes 3 (49)
- Con menos frecuencia 4
- Sólo en vacaciones 5
- N.C. 9

P.7 Y, más en concreto, ¿me podría decir qué deporte o deportes practica? (MOSTRAR TARJETA D). (Respuesta múltiple, redondear todos los que cite el entrevistado).

- Natación 1 (50)
- Fútbol 1 (51)
- Fútbol sala, futbito, fútbol 7 1 (52)
- Baloncesto 1 (53)
- Rugby 1 (54)
- Balonmano 1 (55)
- Voleibol 1 (56)
- Atletismo 1 (57)
- Carrera a pie (jogging) 1 (58)
- Tenis 1 (59)
- Tenis de mesa 1 (60)
- Esquí 1 (61)
- Judo, artes marciales 1 (62)
- Pelota (frontón) 1 (63)
- Ciclismo 1 (64)
- Montañismo/senderismo 1 (65)
- Tiro, caza, pesca 1 (66)
- Gimnasia, aeróbic, danza 1 (67)
- Bolos, petanca 1 (68)
- Piragüismo, remo, vela 1 (69)
- Otro, ¿cuál?

	1 (70)
- N.C.	9 (71)

P.7a De los que ha mencionado, ¿me puede decir cuál es el que Ud. practica con más frecuencia? ¿Y en segundo lugar? (MOSTRAR TARJETA D). (ENTREVISTADOR: Si ha mencionado sólo uno, marcar el mismo en más frecuencia y no preguntar por segundo lugar; si ha mencionado dos, preguntar cuál de los dos con más frecuencia y marcar el otro en segundo lugar).

	Más frecuencia (72)	2º lugar (74)
- Natación	01	01
- Fútbol	02	02
- Fútbol sala, futbito, fútbol 7 ...	03	03
- Baloncesto	04	04
- Rugby	05	05
- Balonmano	06	06
- Voleibol	07	07
- Atletismo	08	08
- Carrera a pie (jogging)	09	09
- Tenis	10	10
- Tenis de mesa	11	11
- Esquí	12	12
- Judo, artes marciales	13	13
- Pelota (frontón)	14	14
- Ciclismo	15	15
- Montañismo/senderismo	16	16
- Tiro, caza, pesca	17	17
- Gimnasia, aeróbic, danza	18	18
- Bolos, petanca	19	19
- Piragüismo, remo, vela	20	20
- Otro, ¿cuál?		
	21	21
- N.C.	99	99

P.8 ¿Qué instalaciones deportivas utiliza habitualmente? (MOSTRAR TARJETA E). (RESPUESTA MÚLTIPLE, REDONDEAR TODAS LAS QUE DIGA).

- Lugares abiertos públicos (calle, parque, campo, mar, pantano, río, etc.) 1 (76)
- Instalaciones públicas de carácter municipal

	1 (77)
- Instalaciones de un club privado	1 (78)
- Instalaciones en una vivienda o comunidad de propietarios	1 (79)
- Instalaciones en un centro de enseñanza ..	1 (80)
- Instalaciones del centro de trabajo	1 (81)
- N.C.	9 (82)

<p>P.9 Habitualmente, ¿con quién hace deporte? (MOSTRAR TARJETA F).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mayor parte de las veces solo 1 - Con un amigo o grupo de amigos 2 - Con compañeros de estudio o trabajo 3 - Con un equipo o con miembros de mi federación 4 (83) - Con algún o algunos familiares 5 - Unas veces solo y otras en grupo 6 - N.C. 9 <p>→ P.9a Principalmente, ¿con quién?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cónyuge/pareja 1 - Hijo/s 2 - Padre/madre 3 (84) - Hermanos/s 4 - Otros 5 - N.C. 9 <hr/> <p>P.10 ¿Participa regularmente en alguna competición deportiva, de las que a continuación le voy a leer, o, por el contrario, hace deporte sin preocuparse de competir? (LEER RESPUESTAS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participa en competiciones deportivas de carácter nacional 1 - Participa en competiciones deportivas de carácter regional, provincial o local 2 - Compite con amigos/vecinos por divertirse ... 3 - Participa en competiciones organizadas por un club privado 4 (85) - Hace deporte sin preocuparse de competir 5 - N.C. 9 <hr/> <p>P.11 ¿Ha participado alguna vez en una competición deportiva, por ejemplo, una maratón, un partido de fútbol, una carrera ciclista, etc., organizada por su barrio o ayuntamiento, o con motivo de unas fiestas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí 1 - No 2 (86) - N.C. 9 <hr/> <p>P.12 ¿Realiza algún tipo de actividad física de aventura en la naturaleza? Nos referimos a actividades como el ciclismo todo terreno, ala delta, "puenting", descenso de aguas rápidas, etc.?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí 1 - No 2 (87) - N.C. 9 <p>↓</p> <p>P.12a ¿Sobre qué medio natural realiza principalmente esa actividad?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tierra (ciclismo todo terreno, "trekking", etc.) 1 - Aire (ala delta, "puenting", cuerda elástica, etc.) 2 (88) - Agua (descenso de barrancos, "rafting", etc.) 3 - N.C. 9 <hr/> <p>P.13 ¿En qué época del año hace más deporte? (LEER RESPUESTAS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - En todas por igual 1 - Más en verano 2 (89) - Más en invierno 3 - N.C. 9 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 10px 0;">A TODOS</div> <hr/> <p>P.14 Con independencia de que practique o no algún tipo de actividad deportiva, ¿pertenece Ud. a alguna institución, asociación o club deportivo donde ocupe parte de su tiempo libre?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí 1 - No 2 (90) - N.C. 9 	<p>P.15 ¿Con qué frecuencia asiste Ud. a espectáculos deportivos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frecuentemente 1 (91) - De vez en cuando 2 - Pocas veces 3 - Nunca o casi nunca ... 4 - N.C. 9 <p>→ PASAR A P.16</p> <hr/> <p>P.15a ¿Podría decirme a qué espectáculos deportivos asiste con mayor regularidad? (MÁXIMO TRES RESPUESTAS).</p> <p>_____ (92)(93)</p> <p>_____ (94)(95)</p> <p>_____ (96)(97)</p> <p>N.C. 99</p> <hr/> <p>P.15b Habitualmente, ¿con quién suele acudir a este tipo de espectáculos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mayor parte de las veces solo 1 - Con algún miembro de la familia 2 - Con un grupo de amigos 3 - Con un grupo de compañeros de estudios o trabajo 4 (98) - Unas veces solo y otras en grupo 5 - N.C. 9 <p>→ P.15c Principalmente, ¿con quién?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cónyuge/pareja 1 - Hijo/s 2 - Padre/s 3 (99) - Hermano/s 4 - Otros 5 - N.C. 9 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 10px 0;">A TODOS</div> <hr/> <p>P.16 ¿Es Ud. miembro accionista o socio (de pego) de algún club deportivo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí 1 - No 2 (100) - N.C. ... 9 <hr/> <p>P.17 Durante su tiempo libre, ¿podría decirme con qué frecuencia...? (MOSTRAR TARJETA G).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todos o casi todos los días 2. Algún día a la semana, preferentemente los lunes 3. Algún día cualquiera de la semana 4. Los domingos 5. Una o dos veces al mes 6. Con menos frecuencia 7. Nunca o casi nunca 9. N.C. <ul style="list-style-type: none"> - Ve programas deportivos en televisión 1 2 3 4 5 6 7 9 (101) - Escucha algún programa deportivo por la radio. 1 2 3 4 5 6 7 9 (102) - Lee las secciones deportivas de la prensa ... 1 2 3 4 5 6 7 9 (103) - Lee periódicos deportivos 1 2 3 4 5 6 7 9 (104) - Lee revistas sobre deportes 1 2 3 4 5 6 7 9 (105) - Comenta o discute de deporte con otras personas 1 2 3 4 5 6 7 9 (106) <p>↓</p> <p>P.17a y P.17b</p>
--	---

(SÓLO A LOS QUE CONTESTAN 1, 2, 3 ó 4 en programas deportivos en televisión)

P.17a Habitualmente, ¿con quién ve los programas deportivos?

- La mayor parte de las veces solo ... 1
- Con algún miembro de la familia ... 2
- Con un grupo de amigos 3
- Con un grupo de compañeros de estudio o trabajo 4 (107)
- Unas veces solo y otras en grupos .. 5
- N.C. 9

P.17b ¿Principalmente, ¿con quién?

- Cónyuge/pareja 1
- Hijo/s 2
- Padre/s 3 (108)
- Hermano/s 4
- Otros 5
- N.C. 9

P.18 Si pudiera elegir, qué preferiría, ¿ver deporte en vivo, como espectador, o en la televisión?

- En vivo 1
- En la televisión 2 (109)
- *(NO LEER)* De ninguna de las dos maneras 3 → PASAR A P.21
- N.C. 9

P.19 Y habitualmente, ¿cómo lo hace?

- Lo ve en vivo 1
- Lo ve en la televisión .. 2 (110)
- N.C. 9

SÓLO A QUIENES PREFEREN ACUDIR EN VIVO Y HABITUALMENTE VEN DEPORTE EN TELEVISIÓN ("1" en P.18 y "2" en P.19).

P.20 ¿Cuál es el motivo principal por el que no acude como espectador, en vivo, a espectáculos deportivos con tanta frecuencia como desearía?

- Las entradas suelen ser caras 1
- No puede desplazarse 2
- No tiene tiempo 3
- No tiene con quién ir 4 (111)
- Otros motivos 5
- N.S. 8
- N.C. 9

A TODOS

P.21 Ahora le voy a leer una serie de opiniones sobre el deporte en España. Por favor, dígame si está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas.

	De ac.	En desac.	NS	NC
- El deporte en España es fundamentalmente un espectáculo	1	2	3	9 (112)
- Los españoles no damos suficiente importancia al deporte	1	2	3	9 (113)
- Hacer deporte en España es un lujo.	1	2	3	9 (114)
- En España, actualmente, el Estado se preocupa de que todo el mundo que quiera pueda practicar algún deporte	1	2	3	9 (115)
- En España es mucha la gente que acude a espectáculos deportivos y poca la que hace deporte	1	2	3	9 (116)
- Se diga lo que se diga, en España hay un nivel deportivo tan alto como en la mayoría de los países europeos	1	2	3	9 (117)

P.22 Hablando en términos generales, ¿diría Ud. que las instalaciones para la práctica del deporte que existen en su barrio o pueblo son suficientes o insuficientes para las necesidades de la población?

- Son suficientes 1
- Son insuficientes 2
- *(NO LEER)* En realidad, no hay ninguna instalación deportiva en el barrio/pueblo 3 (118)
- N.S. 8
- N.C. 9

P.23 Y de las siguientes opiniones, ¿cuáles se acercan más a su propia idea de lo que es el deporte? *(MÁXIMO DOS RESPUESTAS). (MOSTRAR TARJETA H).*

- El deporte es fuente de salud 1
- El deporte es como una válvula de escape para liberar las tensiones de la vida moderna (la agresividad, el mal humor, etc.) 2
- Hacer deporte permite relacionarse con los demás y hacer amigos 3 (119)(120)
- Hacer deporte es una parte importante de nuestra educación 4
- Hacer deporte permite vivir más intensamente y ayuda a romper la monotonía de la vida cotidiana 5
- N.S. 8
- N.C. 9

P.24 Para terminar, ¿podría decirme si su padre practica o practicaba algún deporte?

P.24a ¿Y su madre?

	Padre (121)	Madre (122)
- Actualmente hace deporte ...	1	1
- Antes hacía deporte	2	2
- No ha hecho ni hace deporte.	3	3
- N.S.	8	8
- N.C.	9	9

P.25 Cuando se habla de política se utilizan normalmente las expresiones izquierda y derecha. En esta tarjeta hay una serie de casillas que van de izquierda a derecha. ¿En qué casilla se colocaría Ud.? *(MOSTRAR TARJETA ESCALA). (PEDIR AL ENTREVISTADO QUE INDIQUE LA CASILLA EN LA QUE SE COLOCARÍA Y REDONDEAR EL NÚMERO CORRESPONDIENTE).*

(123)(124)

Izda.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 Dcha.

NS	NC
98	99

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

P.26 ¿Me podría decir a qué partido o coalición votó Ud. en las elecciones generales de marzo de 1996?

- IU 01	- CC 11
- PP 02	- UV 12
- PSOE 03	- Otro, ¿cuál? 13 (125)(126)
- EA 04	- No tenía edad para votar 95
- HB 05	- En blanco 96
- PNV 06	- No votó 97
- CiU 07	- No recuerda 98
- ERC 08	- N.C. 99
- BNG 09	
- PA 10	

A LOS QUE MENCIONAN UN PARTIDO CONCRETO EN P.26

P.27 ¿Era la primera vez que votaba Ud. por ese partido en unas elecciones generales, le había votado ya alguna vez o suele Ud. votar siempre por él en las elecciones generales?

- Es la primera vez que le vota 1
- Ya le había votado alguna vez 2 (127)
- Suele votar siempre por él 3
- N.C. 9

P.27a ¿Y a qué partido solía Ud. votar en anteriores elecciones generales?

- Anotar partido _____ (128)(129)
(nombre partido)
- Es la primera vez que podía votar . 14
- En unas elecciones había votado a un partido y en otras a otro 15
- No suelo votar o suelo votar en blanco 16
- N.C. 99

P.28 Sexo:

- Hombre 1
- Mujer 2 (130)

P.29 ¿Cuántos años cumplió Ud. en su último cumpleaños?

N.C. 99 (131)(132)

P.30 ¿Ha ido Ud. a la escuela o cursado algún tipo de estudios? (**ENTREVISTADOR**: en caso negativo, preguntar si sabe leer y escribir).

- No, es analfabeto 1
- No, pero sabe leer y escribir .. 2 → **PASAR a P.31**
- Sí, ha ido a la escuela 3 (133)
- N.C. 9 → **PASAR a P.31**

P.30a ¿Cuáles son los estudios de más alto nivel oficial que Ud. ha cursado (con independencia de que los haya terminado o no)? Por favor, especifique lo más posible, diciéndome el curso en que estaba cuando los terminó (o los interrumpió), y también el nombre que tenían entonces esos estudios: (ej.: 3 años de Estudios Primarios, Primaria, 5º de Bachillerato, Maestría Industrial, Preuniversitario, 4º de EGB, Licenciatura, Doctorado, FP1, etc.).

(**ENTREVISTADOR**: Si aún está estudiando, anotar el último curso que haya completado. Si no ha completado la Primaria, anotar nº de años que asistió a la escuela).

CURSO _____

NOMBRE (de los estudios) _____

NIVEL (Codificar según T. ESTUDIOS) _____ (134)(135)

P.31 ¿Quién es la persona que aporta más ingresos al hogar?

- El entrevistado 1
- Otra persona 2
- (NO LEER) El entrevistado y otra persona casi a partes iguales .. 3 (136)
- N.C. 9

P.32 ¿En cuál de las siguientes situaciones se encuentra Ud. actualmente? (**MOSTRAR TARJETA I**).

- Trabaja 1
- Jubilado o pensionista (anteriormente ha trabajado) 2
- Pensionista (anteriormente no ha trabajado, sus labores, etc.) 3
- Parado y ha trabajado antes 4 (137)
- Parado y busca su primer empleo 5
- Estudiante 6
- Sus labores 7
- Otra situación, ¿cuál? _____ 8
- N.C. 9

ENTREVISTADOR: Las preguntas 33, 34, 34a y 35 referirías:

- al trabajo actual (si 1 en P.32)
- al último trabajo (si 2 ó 4 en P.32)
- al trabajo del cabeza de familia (si 3, 5, 6, 7 u 8 en P.32).

P.33 ¿Y cuál es/era su actual/última ocupación u oficio? Es decir, ¿en qué consiste/tía específicamente su trabajo? (Precisar lo más posible las actividades realizadas, EJEMPLO: mecánico reparador de automóviles, ayudante de odontología, profesor de enseñanza primaria, etc.). Nos referimos a su ocupación principal: aquella por la que Ud. (o el cabeza de familia) obtiene/nía mayores ingresos.

_____ (138)(139)(140)

N.C. 999

P.34 ¿Ud. (o el cabeza de familia) trabaja (o trabajaba) como...? (**MOSTRAR TARJETA J**)

- Asalariado fijo (a sueldo, comisión, jornal, etc., con carácter fijo) 1
- Asalariado eventual o interino (a sueldo, comisión, jornal, etc., con carácter temporal o interino) 2
- Empresario o profesional con asalariados . 3
- Profesional o trabajador autónomo (sin asalariados) 4
- Ayuda familiar (sin remuneración reglamentada en la empresa o negocio de un familiar) 5 (141)
- Miembro de una cooperativa 6
- Otra situación, ¿cuál? _____ 7
- N.C. 9

P.34a ¿Trabaja/ha Ud. (o el cabeza de familia) en la Administración Pública, en una empresa pública, en una empresa privada, en una organización privada sin fines de lucro o en el servicio doméstico?

- Administración Pública 1
- Empresa pública 2
- Empresa privada 3
- Organización sin fines de lucro. 4 (142)
- Servicio doméstico 5
- Otros (especificar) _____ 6
- N.C. 9

ENTREVISTADOR: Si se trata de un funcionario, anote también Grupo (A,B,C,D,E) y Nivel del puesto de trabajo (1-30).

Grupo _____ Nivel _____

<p>A TODOS</p> <p>P.35 ¿A qué actividad se dedica principalmente la empresa u organización donde Ud. (o el cabeza de familia) trabaja/ba? (EJEMPLOS: Fábrica de artículos de deporte, correos, alquiler de coches, electricidad, reparaciones, industria del cuero, etc.).</p> <p>(Anotar) _____ (143)(144)</p> <p>N.C. 99</p> <hr/> <p>P.36 ¿Le importaría darme su nº de teléfono?</p> <p><i>(ENTREVISTADOR: EXPLICAR QUE ES PARA QUE EL CIS PUEDA HACER UNA POSIBLE COMPROBACIÓN TELEFÓNICA DE QUE LA ENTREVISTA HA SIDO REALIZADA).</i></p> <p>- Tiene teléfono y da número ... 1 teléfono _____ - No tiene teléfono 2 - Tiene teléfono y no da número. 3 (145) - N.C. 9</p>	
---	--

A RELLENAR POR EL ENTREVISTADOR

INCIDENCIAS ENTREVISTA:

- 1.1 Número de orden de entrevista (por muestra) (146)(147)
- 1.2 Portales en los que el portero impide entrar (148)(149)
- 1.3 Viviendas en las que no hay nadie (150)(151)
- 1.4 Viviendas en las que se niegan a recibir ninguna explicación (152)(153)
- 1.5 Negativas de varones a realizar la entrevista (154)(155)
- 1.6 Negativas de mujeres a realizar la entrevista (156)(157)
- 1.7 Contactos fallidos por no cumplir cuota (158)(159)
- 1.8 Contactos fallidos por no existir viviendas (edificios públicos, oficinas, etc.) (160)(161)

ENTREVISTA REALIZADA:

- Entrevista conseguida: _____ (calle o plaza) _____ (nº) _____ (piso) _____ (pta.)
- E.1 Fecha de realización: _____
 (Día) (Mes) (Año)
 (162)(163) (164)(165) (166)(167)
- E.2 Día de la semana que se realiza la entrevista: Lunes 1
 Martes 2
 Miércoles 3
 Jueves 4 (168)
 Viernes 5
 Sábado 6
 Domingo 7
- E.3 Duración de la entrevista: _____ (en minutos) (169)(170)(171)
- E.4 Hora de realización: La mañana (9-12) 1
 Mediodía (12-4) 2 (172)
 Tarde (4-8) 3
 Noche (8-10) 4

VALORACIÓN DE LA ENTREVISTA:

- V.1 Desarrollo de la entrevista:
- Muy buena 1
 - Buena 2
 - Regular 3 (173)
 - Mala 4
 - Muy mala 5
- V.2 Sinceridad del entrevistado:
- Mucha 1
 - Bastante 2 (174)
 - Poca 3
 - Ninguna 4

A RELLENAR EN CODIFICACIÓN

C.1 CUESTIONARIO CUMPLIMENTADO:

- Correcta 1 (175)
- Incorrecta 2

C.1a MOTIVO: _____ (176)(177)

C.3 RESULTADO FINAL:

- Entrevista válida 1 (182)
- Entrevista anulada 2

C.2 VALORACIÓN DE LA INSPECCIÓN:

- Entrevista no inspeccionada 1
- Inspección telefónica 2 (178)
- Inspección personal 3
- Inspección telefónica y personal 4

C.2a Resultado Inspección:

- Entrevista correcta 1 (179)
- Entrevista incorrecta 2

C.2b MOTIVO: _____ (180)(181)

Evolución de la Educación Física en Educación Infantil

Carmen Arroyo Ruiz

Grado en Educación Infantil. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

Jesús Fernando Pérez Lorenzo

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.

Profesor titular de la Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla.

Resumen:

El Siglo XVIII viene marcado por la consolidación de la enseñanza obligatoria a través de autores como Rousseau y Pestalozzi. Fue entonces cuando surgió la llamada era gimnástica moderna, que abarca desde dicho siglo hasta la actualidad. Cabe mencionar, también, que la institucionalización de la educación física escolar en España no se dio hasta el año 1806, cuando se constituyó, en Madrid, el Real Instituto Militar Pestalozziano (Trrebadella-Flix, 2017). Por tanto, en este artículo pretendemos realizar un recorrido desde entonces hasta el siglo actual para conocer la evolución en cuanto a las metodologías y la aplicación de las mismas desde el siglo XVIII hasta el XXI; tomando como ámbito concreto la materia impartida en infantil o similares. Así, a través de este análisis pretendemos encontrar los signos distintivos que han caracterizado a lo largo de los años esta actividad en el sistema educativo y, por otro lado, cuáles son las perspectivas de futuro. De esta manera, será posible comprender con base en un contexto amplio las palabras de Martínez (2000) cuando explica que “la Educación Física ha adoptado mil caras y ha servido tanto de estandarte de las nuevas

corrientes como bastión de las “buenas costumbres” (p. 83).

Palabras clave: Actualidad, Educación física, historia, infantil, siglo XVIII

1. INTRODUCCIÓN

A través de este estudio, pretendemos comprender la evolución que ha sufrido, o logrado, la educación física en el sistema educativo a lo largo de los siglos. Desde el siglo XVIII, con la consolidación de la enseñanza obligatoria, comenzaron a asentarse las bases para el futuro que tenemos ante nosotros. De hecho, lo cierto es que fue mediante el humanismo renacentista como nacieron los pilares sobre los que se fue edificando los orígenes de la gimnasia pedagógica; gracias a la ardua recolección, estudio y debate de textos y obras. Así, los conceptos de la educación física en este siglo se basan en la libertad y exigencias individuales de la educación. Como ya se ha comentado, el propio Rousseau, máximo representante del movimiento de la Ilustración, describía esta materia como indispensable para la formación de la inteligencia y la educación íntegra del individuo.

Posteriormente, el siglo XIX comenzó a trabajar en la aplicación de dichos estudios

a la realidad educativa. Gracias a este proceso, la educación física alcanzó una posición en la escala de la enseñanza a un nivel igual o similar que el de la educación intelectual o artística. Cabe mencionar, también, la importancia del triunfo del Barón de Coubertin al lograr la reinstauración de las Olimpiadas, que contribuyó, además de en otros ámbitos, a la implementación de la materia en el sistema educativo. Así, en el siglo XIX comienza a introducirse, con avances y retrocesos constantes, la obligatoriedad de prácticas de gimnasia en los centros. Esto se debe, como veremos a continuación, a la alternancia entre gobiernos de índole liberal, que introducían la educación física en sus legislaciones; y gobiernos conservadores, que se encargaban de eliminarla cuando alcanzaban el poder. Es entonces cuando surgen diversas escuelas de distintas partes del mundo que conciben esta materia desde diferentes ángulos; los cuales estudiaremos más adelante en este texto.

Durante el siglo XX, por su parte, se configura una relación de influencia entre la sociedad y sus demandas hacia la educación. En este momento, surgen y se consolidan algunos movimientos de los cuales encontramos sus bases en el pasado siglo. De hecho, comienza a afianzarse la importancia de la educación física gracias a su instauración como asignatura en todos los niveles de enseñanza, generalmente.

En el caso de España, se mantuvo a la cola de las últimas tendencias y no fue hasta la década de los setenta. Sin embargo, sí podemos apreciar algunas evoluciones (y retrocesos) desde la II República, cuando ya por aquel entonces se incluía en la reforma educativa el ejercicio físico. Sin embargo, tras la Guerra Civil este ejercicio físico adquirió unos valores marcadamente ideológicos y, si bien la materia era

obligatoria en todos los niveles, se encontraba adscrita a ideales políticos y no sanitarios o pedagógicos.

Por último, el siglo XXI viene marcado por una profunda transformación, que ha venido dada, a su vez, por los vertiginosos cambios que ha sufrido la sociedad en su totalidad. La razón de ser de la educación física, si bien se ha ido consolidando a lo largo de los siglos, se encuentra todavía en evolución debido a los retos a los que todavía debe enfrentarse. Así, la docencia y la impartición de la asignatura debe aplicarse teniendo en cuenta criterios como ¿qué es lo que queremos que aprenda el alumnado?, ¿cuáles son los beneficios de la educación física? y, sobre todo, ya que es en lo que vamos a centrar este estudio, cuáles son los métodos para realizar dicha enseñanza de forma efectiva.

Con todo, cabe destacar la labor de la educación física en las sociedades y la necesidad por implementarla en el marco educativo como una materia de igual importancia al resto. Así, tal y como afirma Zagalaz (2001) sobre la educación física: “puede modificar la conducta motriz y la conducta del individuo, así como, su personalidad, permitiéndole crear mejores hábitos de vida y completar su proceso de relación” (p. 12).

En suma, tras este breve repaso que nos permite poner la situación en su contexto y comprenderlo mejor, procederemos a analizar de manera desglosada las diferentes vertientes metodológicas que han ido surgiendo a lo largo de los siglos y en las distintas partes del mundo. Así, será posible alcanzar un entendimiento específico de la materia en el sistema educativo actual y, además, será viable establecer perspectivas de futuro en cuanto a los aspectos previamente mencionados.

2. EL SIGLO XVIII: LA ERA GIMNÁSTICA MODERNA

A la hora de plantear este análisis, debemos comenzar por el siglo XVIII, el siglo de la Ilustración. A lo largo de esta época, las ideas pedagógicas comienzan a girar en torno a los conceptos de libertad, así como de exigencias individuales. Este fue, también, el siglo en el que comenzó a consolidarse la enseñanza obligatoria. De hecho, se trata de un siglo bisagra entre dos períodos: la Era Gimnástica Antigua, que abarca desde el año 400 a. C hasta el siglo XVIII; y la Era Gimnástica Moderna, que incluye desde este siglo hasta la actualidad.

De este período debemos destacar dos vertientes, por un lado, la recogida por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que defendía la gimnasia intuitiva y espontánea, además de la sistemática; y, por otro, la educación natural e integral, de la que es el máximo representante Jean Jacob Rousseau (1712-1778). Así, el primero, sucesor de Rousseau, propugnaba valores relacionados con el aprendizaje mediante el trabajo propio, antes que la instauración de conocimientos del todo constituidos.

Por su parte, para conocer mejor la aportación de Rousseau —definido por muchos como el padre de la educación física moderna (Zagalaz, 2001)— a la educación y, en concreto, a la educación física, debemos mencionar su obra *Emilio o De la educación*. En ella el autor expone el desarrollo educativo que realiza con un discípulo. Así, el ilustrado expone la bondad del ser humano y proclama a la propia sociedad como causante de su corrupción. Por tanto, según Rousseau, es necesario proteger a los infantes de este contexto y rodearlos de naturaleza.

Bajo estas ideas, la actividad física y el movimiento natural adquieren unos

valores fundamentales para el desarrollo de la inteligencia y la educación de las personas. Estos pensamientos chocaban notablemente con las máximas de la época, ya que, por aquel entonces, se mantenían costumbres refinadas y poco propensas al movimiento corporal. De esta manera, la educación física se consagra como la base para la educación, ya que fortalece el cuerpo y es este el que debe recoger todos los conocimientos para, finalmente, “adquirir progresivamente un dominio completo del hombre” (Del Ángel, 2015).

Posteriormente, el pedagogo alemán Johann Bernhard Basedow (1723-1790) adoptó las ideas de Rousseau, junto con otras corrientes como las de Locke, Comenio y Rollin. Así, Basedow fusionó todas esas doctrinas en una teoría educativa que buscaba, ante todo, la utilidad. Fundó el *Philantropinum* de Dessau, la primera escuela pública de Alemania en la que la actividad física era una práctica regular y obligatoria. En suma, Basedow otorgó gran importancia a la universalidad de la enseñanza, así como a la instrucción de los maestros; con el objetivo de lograr una educación que fuese más atractiva. Sin embargo, contrario a Rousseau, el pedagogo alemán confiaba en la bondad natural del ser humano; pero defendía la mediación del maestro o educador en el desarrollo educativo de los niños.

3. SIGLOS XIX Y XX: EL RENACIMIENTO DE LA CULTURA FÍSICA

3.1. LAS ESCUELAS GIMNÁSTICAS

Tal y como había pronosticado el pedagogo Basedow, en el siglo XIX los intereses educativos comienzan a basarse en su utilidad; es decir, en preparar a los niños para el mundo que les esperaba. Así,

con base en estos pensamientos, las ciencias adquirieron un papel superior a las letras, entre otras cosas. Además, se extiende la obligatoriedad de la práctica de actividades físicas en escuelas y colegios, del mismo modo que Basedow lo había implantado en su caso. Por otro lado, también se suaviza la disciplina a través de las escuelas por medio de recursos atractivos para el alumnado como, por ejemplo, los juegos.

Es en este siglo cuando nacen los primeros autores denominados como iniciadores de la educación física; que, a su vez, llevaron a cabo métodos específicos en la materia –escuelas que abordaremos más adelante– que se tradujeron en los Sistemas y Movimientos Gimnásticos (Zagalaz, 2001).

Por otro lado, dichas escuelas se caracterizan por una conceptualización

diferenciada, frente a la globalizante de la anterior era, la Era Gimnástica Antigua (400 a. C - siglo XVIII). De este modo, se distinguen los diversos aspectos de la actividad física: “Deporte, Gimnasia, Juego, Danza, Expresión y Comunicación Corporal, etc.” (García y Ruiz, 2010, p. 12).

Con esto, surgen, como se ha comentado previamente, diversos movimientos característicos en distintas partes del mundo; cada uno de ellos correspondiente a un sistema concreto relacionado con diversos aspectos de la actividad física. Cabe mencionar, por otro lado, que estas escuelas se desarrollan a lo largo del siglo XIX y del siglo XX y, por lo tanto, las estudiaremos a continuación realizando un recorrido histórico y temático de las mismas.

TABLA 1. Las escuelas gimnásticas.

ESCUELA	MOVIMIENTO	SISTEMA
Sueca	Del Norte	Analítico
Alemana	Del Centro	Rítmico y/o sintético
Francesa	Del Oeste	Natural o Global
Inglesa	Deportivo	Deportivo

Fuente: elaboración propia.

3.1.1. ESCUELA SUECA

La Escuela Sueca, también conocida como Movimiento del Norte, fue fundada por Pier Henrich Ling (1776-1839). Un militar, médico y profesor de esgrima de la Universidad de Lund. Este profesor tenía un concebimiento de las actividades físicas anatómico-biológico-correctivo, que sustentaba con la búsqueda del amparo científico. Por tanto, su metodología se basaba en lograr la salud corporal –es decir, el fortalecimiento del cuerpo humano– mediante la gimnasia; que funcionaba, según sus estudios, como

elemento interdisciplinar para la educación íntegra del alumnado, la preparación del soldado y el desarrollo del sentido estético.

Para ello, Ling se valía de técnicas principalmente fundamentadas en ejercicios analíticos, situados en torno a un núcleo articular. Estos estaban caracterizados por su artificialidad y excedente construcción.

Por otra parte, este autor desarrolló, entre otros conceptos, las fases de ejecución, repartidas entre posición de partida, desarrollo y fin. Además,

destacaba por su utilización del mando directo.

Por otro lado, Ling fue el encargado de elaborar una de las primeras divisiones de

la Gimnasia a partir de cuatro ramas distintas que engloban aquello que recogía en su metodología, comentada anteriormente. A continuación, se muestra una tabla con dicha clasificación:

TABLA 2. Clasificación de la Gimnasia según P. H. Ling.

RAMA	BASES	DEPORTES
Pedagógica	Concepto actual de Gimnasia Educativa	—
Militar	Ejercicios con armas	Esgrima
Médica	El movimiento como terapia	—
Estética	Relacionada con la danza	Ballet y bailes populares suecos

Fuente: elaboración propia.

El sucesor de H. P. Ling fue su hijo, Hjalmar (1820-1866), quien se encargó de clasificar la obra de su padre. Así, estableció una nueva división de ejercicios con un orden fijo, lo que se constituyó como unos estudios de referencia en la educación física: las tablas gimnásticas.

Corriente Neosueca

Posteriormente, surgieron nuevos movimientos que, o bien defendían los conceptos acuñados por Ling, padre e hijo, —denominados ortodoxos—; o se posicionaban en su contra —conocidos como heterodoxos—. De estas nuevas concepciones, englobadas en la Corriente Neosueca, debemos destacar la manifestación Técnico-Pedagógica.

En primera instancia, es necesario mencionar a Elli Björkstén (1870-1947), la que fue la precursora de la gimnasia femenina. Además, contrariamente a H. P. Ling, se mostraba reticente a la militarización de la gimnasia para las mujeres e infantes.

Por otro lado, Björkstén fundamentaba sus teorías en la importancia del ritmo y el movimiento. A través de los mismos, debía

buscarse una colaboración psíquica en la realización de los ejercicios; así como procurar lograr una expresión estética en los mismos. Por tanto, los valores que esta autora propugnaba estaban íntimamente relacionados con “desarrollar la buena postura, la fuerza y la movilidad; promover movimientos libres y armónicos, perfeccionando el sentido de la forma y la belleza; despertar el sentido del orden, la precisión y el deseo de acción; y despertar el gusto por la vida sana y enérgica” (Zagalaz, 2001, p. 34).

En otro orden de cosas, cabe destacar la labor realizada por Elin Falk (1872-1942), quien fue la precursora de la gimnasia infantil desde una perspectiva eminentemente lúdica. Esta autora, en relación con lo previamente mencionado, trató de definir una clasificación por edades y sexos de la gimnasia. Por otro lado, otorgó gran importancia a la corrección y al desarrollo de posiciones aisladoras; así como a eludir fallos por compensación. Estos procesos se llevaban a cabo mediante una enfatización en movimientos naturales y ejercicios recreativos que permitían reducir las voces

de mando, modificando los conceptos de disciplina recogidos hasta la fecha por anteriores autores del mismo movimiento.

En última instancia, Maja Carlquist (1884-1968), discípula de Falk, siguió desarrollando la obra de su maestra, permitiendo a los profesionales docentes la libertad para desarrollar la educación física según sus propias interpretaciones. Así, Carlquist basó su metodología en los balanceos y oscilaciones, definatorios de la actividad física femenina del momento, para propiciar la habilidad y pericia del alumnado mediante el ritmo y dinamismo.

Por otro lado, Carlquist definió ciertas fases que, con determinadas adaptaciones y modificaciones, se han ido conservando a lo largo de la evolución metodológica de la educación física en las aulas. La discípula de Falk introdujo, por un lado, el inicio de la actividad física a través de juegos y, por otro, los ejercicios de destrezas para inducir a la calma de los y las niñas (Martínez, 2000).

Cabe desarrollar, antes de continuar con el análisis de las diferentes escuelas surgidas a lo largo de los siglos XIX y XX, una breve mención a las autoras Mónica Beckman y Jackie Sorensen. La primera desarrolló la obra *Gimnasia Jazz* (1963), una obra que proponía el jazz como una nueva forma de entrenamiento del cuerpo para lograr el control de la musculatura, una mayor flexibilidad y una controlada capacidad de relajación. Por otra parte, Sorensen es conocida como la originadora del baile aeróbico. Con base en los estudios realizados por estas dos autoras, entre otras, surgió lo que hoy en día es conocido como *aerobic*; actividad que acostumbra a realizarse en las aulas de educación física de los centros educativos.

3.1.2. ESCUELA ALEMANA

Para comprender mejor la Escuela Alemana, también denominada Movimiento del Centro, es necesario recabar una breve perspectiva histórica. Siguiendo las palabras de García y Ruiz (2010): “En el momento en que Francia vence a Prusia, el filósofo Fichte establecerá que se necesita una nueva educación basada en el esfuerzo físico para poder resurgir el país” (p. 15).

Con referencia a esto último, el pedagogo alemán Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) —comúnmente conocido como el padre de la gimnasia— publicó la obra *La nacionalidad alemana* (1810) en la que pretendía infundir la actividad física en la sociedad de la época, con la particularidad de que estos ejercicios fueran, sobre todo, libres.

Este autor se caracteriza, principalmente, por un notable carácter político-social y militar. Esta particularidad se tradujo en la agregación a la metodología educativa de juegos violentos, competiciones con saltos, luchas y carreras y las prácticas con diversos aparatos.

Por otro lado, cabe mencionar a Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1779-1859), profesor y educador principalmente conocido por su papel en el desarrollo de la educación física.

Este autor se caracteriza por su inclinación por la gimnasia pedagógica y, por tanto, una vuelta atrás hacia el naturalismo de Rousseau. Por otra parte, regresa a la antigüedad a través de un reemprendimiento y reapropiación del término “gimnástica”. Por último, su metodología se basaba en los ejercicios sintéticos, precursores de la gimnasia deportiva que conocemos en la actualidad.

Estas vertientes, posteriormente, se definirán en las manifestaciones artística-rítmica-pedagógicas y la técnica-

pedagógica que originarán los sistemas rítmicos o sintéticos. En este análisis, procedemos a realizar una mención al primer caso que, a nuestro parecer, recoge aspectos más relevantes para nuestro estudio.

Esta Escuela Alemana definida por la manifestación artística-rítmica-pedagógica del siglo XX influirá notablemente en la educación física española de mediados de siglo. Cabe mencionar a dos autores en concreto:

Por un lado, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), compositor, músico y educador musical. Este autor estableció la conocida como Rítmica Dalcroze, que no es sino un procedimiento para experimentar la música mediante el movimiento. Así, Dalcroze posicionaba al ritmo como un aspecto vital de la enseñanza musical y, al tiempo, buscaba desarrollar la espontaneidad de los movimientos.

Por otro, Rudolf Bode (1881-1970) fue un educador alemán precursor de la gimnasia moderna. Su metodología se fundamentaba en la expresión corporal para lograr una mejora técnica y una perfección estética, aprovechando recursos propios de la creatividad. Por tanto, su corriente podría definirse como gimnasia expresiva.

3.1.3. ESCUELA FRANCESA

En el caso de la Escuela Francesa, también conocida como Movimiento del Oeste, cabe mencionar que tan solo las clases de la alta sociedad tenían permitido practicar deportes; los cuales, sin embargo, eran más bien escasos.

En esta zona geográfica, cabe destacar a tres autores diferenciados:

Por un lado, Francisco Amorós y Ondeano (1770-1848), originariamente de España. Se caracteriza por una concepción

primordialmente natural y utilitaria del ejercicio, que recogía actividades físicas globales, la preparación para la vida a través de la forma física y la estética y el conocimiento y poder del cuerpo.

Amorós, por su parte, dio los primeros pasos para implementar la educación física en los programas de las escuelas primarias francesas. De hecho, su metodología se ha aplicado a lo largo de los años en las instituciones educativas (escuelas e institutos) e, incluso, en el ejército.

Por otro lado, Goerges Hébert (1875-1957) fue un instructor de educación física francés, además de oficial de la marina, que promovió una nueva metodología de entrenamiento muy contraria al Movimiento del Norte.

Conocido como Método Natural o *Hébertism*, Hébert lo definía mediante las siguientes palabras: “La acción metódica, progresiva y continua, desde la infancia a la edad adulta, teniendo por objeto asegurar su desarrollo físico integral” (Hébert en Gálvez, 2011, p. 3).

Así, esta metodología puede inscribirse dentro de la manifestación técnico-pedagógica. Esta estaba demarcada por el entendimiento del deporte, en general, como cualquier modo de ejercicio físico desarrollado para el logro de determinados resultados y cuya ejecución dependía, en primera instancia, de la idea de la defensa contra un elemento adverso.

En última instancia, cabe mencionar a George Demeny (1850-1917), inventor y gimnasta. Este autor, por su parte, basaba su concepción de la actividad física aplicada a la enseñanza en cuatro pilares fundamentales que se enumeran a continuación: la consolidación y refuerzo de la salud; el encanto y la estética del movimiento; el desarrollo y progreso de la agilidad; y, por último, la mejora de la

voluntad y afán de mejora en el alumnado. Estas mecánicas tenían como objetivo final lograr realizar un trabajo mecánico con el menor gasto posible en lo que respecta a la fuerza muscular; es decir, economizando los esfuerzos gracias a un conocimiento empírico de las técnicas apropiadas.

3.1.4. ESCUELA INGLESA

Para comprender mejor la corriente abarcada por la Escuela Inglesa, también denominada Movimiento Deportivo, es preciso detenerse en el contexto que rodeaba la actividad física en Gran Bretaña en el siglo XIX y el siglo XX. En Gran Bretaña, “los deportes estaban regidos por los principios espartanos de la resistencia al dolor” (García y Ruiz, 2010, p. 25).

El máximo representante de la implementación de la educación física en las aulas fue el pedagogo, humanista e historiador Thomas Arnold (1795-1842). Este autor se encargó de introducir el deporte en las aulas, en un contexto en el que la actividad física no estaba reglada en colegios y universidades. Por tanto, Arnold insertó el deporte permitiendo a su alumnado llevar el mando de asociaciones deportivas, con lo que pretendía inculcar un sentido de responsabilidad y, al tiempo, una filosofía de agrupación y colectividad con los y las compañeras.

Para este autor, el deporte era, con base en lo mencionado anteriormente, un medio que dirigía al alumnado hacia la fraternidad, camaradería y correcta educación socio-cívica. Así, ideó un sistema a través del cual lograba mantener una disciplina mientras que se fomentaban dichos valores. Este sistema se basaba en una pirámide jerárquica coronada por tutores y prefectos seleccionados de entre el estudiantado más mayor, que eran los encargados de supervisar la enseñanza de los grupos más jóvenes; todo ello

adaptándose a un ajustado y riguroso reglamento de normas sobre el cual debían basar su educación.

Así, Thomas Arnold estableció un magistral procedimiento mediante el cual era posible lograr la libertad del alumnado, mientras que se seguían manteniendo unas reglas concretas y sin dejar de fomentar la competición desde una perspectiva saludable y correcta.

3.1.5. EL CASO DE ESPAÑA

Si bien esta corriente no se engloba dentro de la clasificación realizada anteriormente, es necesario realizar un análisis de la situación de la educación física en estas zonas en el período que estamos analizando para comprender con mayor facilidad sus influencias y repercusiones en la actualidad.

Previamente a comenzar con el estudio del pasado siglo, es preciso detenerse brevemente en la educación física en España en el siglo XIX. Es entonces cuando empezaron a asentarse “las bases teóricas de la intervención estatal en cultura física” (Martínez, 2000, p. 44). Dos de los nombres más reconocidos en esta época son los de los políticos Francisco de Amorós (1770-1848) y Gaspar de Jovellanos (1774-1810). Sus aportaciones desembocaron en avances como la Ley de Educación de 1857 (Ley Moyano) o el Plan General de Instrucción Pública (1809), el cual promovió la Formación Física General y la Educación Física Pública, con sus pilares fundamentados en la universalidad, la amplitud y la naturalidad.

De este modo, en el 1900 la educación física se instauró definitivamente como una asignatura más en los niveles educativos. Sin embargo, el avance, si bien progresivo, no fue constante ni se desarrolló en todo momento hacia una misma línea o corriente

—debido, en primera instancia, a los cambios de gobierno—, aspecto que estudiaremos a continuación

El inicio del siglo XX puede definirse como el de los grandes movimientos de la Educación Física, cuando se forjaron muchas de las corrientes y metodologías que hoy en día se aplican en dicha materia. Sin embargo, en España la situación se encontraba en un punto distinto.

Es necesario destacar la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (en el año 1900) para entender el creciente interés en la enseñanza oficial y pública, frente a la disminución de la importancia de la privada y religiosa. Es en este momento cuando se desarrolla un Plan de estudios que reza, en su artículo 14, con respecto a la educación física que “se constituirá un Cuerpo de Profesores de Gimnasia, con la dotación, en sus distintas categorías que se señale en los presupuestos” (Zagalaz, 2001, p. 56).

Posteriormente, en el Plan de estudios de Magisterio instaurado en 1914, se obligaba a los aspirantes a maestros a prepararse en gimnasia durante dos cursos (Muñoz et al, 2015). Dos años después, la Real Orden de 18 de septiembre de 1916 indicaba: “Las enseñanzas de la Educación Física y de Fisiología e Higiene quedan a cargo del profesor o profesora de Pedagogía de cada Escuela Normal”.

De este modo, la educación física española comenzaba su integración con los demás países previamente comentados. Aunque de manera progresiva y con avances, así como retrocesos, la implementación y mejora ha logrado avanzar notoriamente hasta un punto en el que la diferencia con respecto a otros países no resulta notable.

Con la llegada de Primo de Rivera al poder, se llevan a cabo determinados

decretos y reales decretos que, por ejemplo, declaran obligatoria la Cartilla Gimnástica infantil en los Planes de estudio de las Escuelas Normales, con referencia a ambos sexos —esta información pertenece al Real Decreto de 18 de junio de 1924, concretamente a su primer artículo—.

A raíz de esta dictadura, la gimnasia tomó un cariz divisorio con respecto a los sexos. Especialmente, es necesario destacar el carácter militar que se imponía a los niños y adolescentes. Sin embargo, también se estableció la Ley de 28 de diciembre de 1939 por la cual se aborda el inicio de la educación física femenina, cuyo desarrollo será lento pero progresivo en los siguientes años.

Cabe realizar una breve mención a la II República, momento en que se abordó una extensa reforma educativa donde la mejora de la educación física se constituía como uno de los objetivos base. Además, es necesario indicar que no existía, a diferencia de en las dictaduras anterior y posterior, distinción entre hombre y mujer.

Sin embargo, tras la guerra civil y victoria del franquismo, el deporte, en general, y la educación física, en concreto, pasó a transformarse como un elemento clave en la reafirmación del régimen. Es a partir de este momento cuando la gimnasia en los centros educativos comienza a desarrollarse de manera estructural y organizativa. Por ejemplo, se establecen Delegaciones Provinciales y se crea un cuerpo de funcionarios inflexibles y obedientes apoyado en la fundación de las Academia Nacionales José Antonio e Isabel la Católica del Pardo, según el Decreto del 2 de septiembre de 1941.

Además, un año antes, se estableció una Ley (de 16 de diciembre de 1940) que confiaba el control, la ordenación y la docencia de la educación física en toda España mediante la Sección Femenina y el

Frente de Juventudes. Como se ha comentado, todas estas instituciones mantenían un manifiesto carácter político.

Con el paso de los años, los contenidos de la materia comienzan a implementar en sus pilares básicos la metodología de la escuela sueca: “tablas, uniformes, formaciones, despliegues, alineaciones y movimientos analíticos, que se irían modificando para la mujer [con la inclusión de los movimientos ondulatorios, vaivenes y oscilaciones]” (García y Ruiz, 2010, p. 13), para los varones, se comienza a modificar su semblante eminentemente militar hacia tendencias más recreativas. Así, queda evidenciada la separación de sexos en la materia.

Con la llegada de la década de los sesenta, el deporte potencia su poder recreativo, práctico y funcional y de tiempo libre. Además, se intensifica la aproximación a las mujeres. Posteriormente, la Ley de Educación de 1970 comenzará a sentar las bases con respecto a la instauración de la gimnasia en los centros educativos en todos sus niveles, sin distinción. Además, a finales de esta década, el profesorado pasó a instruirse en los INEF (Institutos Nacionales de Educación Física).

La Constitución Española de 1978, en su Artículo 43.3, reconoce el Deporte. Sin embargo, lo hace como una competencia y obligación del Estado y los entes autónomos con respecto a su fomento y promoción; no como un derecho.

El siguiente paso con relevancia notable sucedió poco más de una década después. En 1990, la LOGSE introdujo, definitivamente, la educación física en todos los niveles de enseñanza de manera obligatoria. Además, en las universidades, se implementó la especialidad de Educación Física en las Escuelas de Formación del Profesorado (actualmente

Facultades de Educación, en su mayoría). Cabe mencionar que esto último sucedió como consecuencia de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 y del Decreto de 1991.

Como últimos apuntes a la evolución de la educación física a lo largo del siglo XX en España, es necesario comentar la relevancia de la celebración de la Olimpiada de 1992. Esta competición tuvo una notable influencia en los procesos de avance educativos debido a su influjo en los aspectos sociales: culto al cuerpo, búsqueda de estética, mejora de la salud, mayor distribución de tiempo de ocio e implementación de instalaciones deportivas municipales. Estas últimas, con el objetivo de fomentar y facilitar el acceso de toda la población a las actividades físicas.

Finalmente, es conveniente concluir este repaso a las diferentes corrientes y desarrollo en los diferentes países mencionados con una idea recogida de Cagigal (1980), el cual expone que el deporte en la era moderna fue llegando a cada país con notables diferenciaciones, tanto en una cuestión temporal como metodológica, debido a los diferentes contextos históricos y todo lo que ello conlleva. De esta manera, en algunos países la gimnasia en los centros educativos fue asimilada y estructurada dentro de los propios ámbitos de la educación y, en otros, bajo el influjo de las tendencias sociales o políticas.

4. EL SIGLO XXI: LA ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

A continuación, se abordarán diversos aspectos relativos a la educación física en los centros educativos en la actualidad. Por un lado, estudiaremos las diversas corrientes actuales entre las que se

diversifica la materia, muchas de las cuales parten de metodologías previamente comentadas, que desembocan en nuevas tendencias desarrolladas y consolidadas a lo largo de los años, así como otras en constante evolución.

Por otro, se comentarán determinados aspectos referentes a la reinención de la asignatura con el fin de alcanzar su máximo potencial pedagógico. Además, se recogerán diferentes reflexiones y consideraciones de diferentes autores con respecto a los retos a los que se tiene que enfrentar la educación física en el siglo XXI.

4.1. NUEVAS TENDENCIAS

En el transcurso de la evolución que se ha manifestado en la educación física en el marco de todo el siglo XX, se ha producido una conexión de influencia entre la sociedad y su contexto en cada momento junto con la instrucción del profesorado y el desarrollo de la actividad física en el aula.

Habitualmente, dicho influjo se ha plasmado mediante el marco legal, el cual ha ido reformando constantemente con respecto a lo previamente establecido con el objetivo de amoldarse a las necesidades y demandas sociales que los centros educativos deben atender.

Esto ha desembocado en un modelo de formación del equipo docente que responde a criterios correspondientes a las tendencias políticas imperantes en cada periodo. Esta adaptación del currículum se abordará a continuación para comprender de manera más concreta estas relaciones de influencia.

Además, en última instancia, se pretende analizar la evolución de la educación física en su conjunto, así como las conexiones con las corrientes que han precedido a las actuales y las que las sucederán.

A continuación, se recoge en una tabla una enumeración de las distintas tendencias actuales, así como una breve definición que las acompaña. Posteriormente, se desarrollará con más concreción cada una de las corrientes incluidas. Se pondrá especial hincapié en aquellas que estén más íntimamente relacionadas con la actividad física en los centros educativos, pero sin dejar de mencionar aquellas no tan próximas, por su relevancia general.

Este cómputo se encuentra dividido en dos partes, según la clasificación realizada por Zagalaz, Moreno y Cachón (2001). La primera nace de los antecedentes más próximos –correspondientes a los siglos XVIII y XIX– que provocan la configuración de determinadas corrientes educativas en torno al concepto de educación física. Estas fueron definidas en primera instancia por Vázquez (1989) y Parlebás (1974) –quien determinó la corriente de la sociomotricidad, incluida en la ordenación previa junto con las de Vázquez, en la primera parte–. La segunda, por su parte, alude a otras tendencias que es necesario mencionar por su incidencia social, recreativa y, evidentemente, también en el plano educativo.

TABLA 3. Clasificación de nuevas tendencias en la E.F.

PRIMERA DIVISIÓN	
Tendencia	Definición
1. Educación físico-deportiva	El cuerpo acrobático
2. Educación psicomotriz	El cuerpo pensante
3. Expresión corporal	El cuerpo comunicante
4. Sociomotricidad	Compañerismo y juegos
SEGUNDA DIVISIÓN	
Tendencia	Definición
1. Corriente Centroeuropea	La generalización de habilidades
2. Corriente de las Habilidades Motrices Básicas	Habilidades básicas
3. Corriente de E.F. para alumnado con NEE	Continuación del cuerpo pensante
4. Corriente Multideportiva	Habilidades específicas
5. Corriente Alternativa	Degeneración de los deportes tradicionales
6. Corriente de Actividades en la Naturaleza	Actividades en la naturaleza
7. Corriente de Actividad Física y Salud	Hábitos de vida saludable
8. Corriente de Actividad Física en mayores	Mejora de salud física y mental
9. Corriente de Actividad Física y Turismo	Nuevas formas de hacer turismo
10. Corriente de culto al cuerpo	Búsqueda del cuerpo ideal
11. La E.F. en la Transversalidad	Transversalidad en el currículum escolar

Fuente: elaboración propia.

La educación físico-deportiva

En esta tendencia, también definida como “el cuerpo acrobático”, se desarrollan las distinciones y semejanzas entre la educación física y el deporte como base para plantear los criterios educativos en la materia. Para comprenderlo mejor, es necesario abordar la cuestión de la educación física desde un concepto más amplio que la gimnástica; es decir, refiriéndonos a la educación corporal.

Para ello, nos remitiremos a las corrientes europeas y sus influencias, que se tradujeron, a mediados del pasado siglo, en una educación física más crítica, ordenada y ética en lo que se refiere a las consecuencias y repercusiones de las prácticas utilizadas para su enseñanza. Con el objetivo de lograr esto, la docencia se imparte de manera que los ejercicios realizados por el alumnado son sometidos a una constante evaluación para que el profesorado sea consciente del proceso de

enseñanza y de la evolución del estudiantado.

Sin embargo, esta metodología de enseñanza cuenta con una importante carencia: es complicado que pueda despertar interés en los y las alumnas; por tanto, esta tendencia no puede entenderse en la realidad de las aulas si no se incluye la educación psicomotriz, de expresión corporal y recreativa.

A continuación, se expone una clasificación realizada por Blázquez (1993) sobre los distintos tipos de deporte, con base en las ideas previas:

- *El deporte recreativo*: aquel que se practica por ocio y goce, sin intencionalidad de competir.
- *El deporte competitivo*: aquel realizado con el fin de superar a un adversario o, en otros casos, a uno mismo.
- *El deporte educativo*: aquel que tiene como pilar fundamental potenciar el desarrollo y valores de la persona.

Ya que, en lo que respecta a esta corriente, puede surgir un dilema en cuanto a los conceptos de educación física y deporte, surge la denominación actividad física. Esta recoge los términos previos y todo lo que ello conlleva: características recreativas, sociales, de salud, de estética y, por último, la consecución de logros a largo plazo, yendo más allá de la educación obligatoria.

Educación psicomotriz

Esta corriente, también conocida como “el cuerpo pensante”, se basa en la psicomotricidad. Este término, proveniente de la psiquiatría y de la psicología, se basa, por un lado, en la realidad de que en todo movimiento colaboran las estructuras tanto psíquicas como físicas; y, por otro, se refiere a la

totalidad de la persona y a su realidad psicosomática.

Esta tendencia educativa, que tiene sus inicios en Francia a mediados del siglo XX, se define como una educación enfocada al cuerpo como entidad psicosomática, donde las estructuras motrices se desenvuelven en ininterrumpida interacción con el medio físico o social.

Además, la educación psicomotriz se aproxima notablemente a la educación física enfocada a alumnos con necesidad educativas especiales (NEE) ya que se incorporan determinados métodos de prevención para evitar la reeducación. Estos se recogen a continuación:

- *El método psicocinético* de Jean le Bouch: se trata de una técnica de enseñanza que usa material pedagógico en el movimiento de las personas en todas sus posibles concepciones.
- *La enseñanza corporal* de Louis Picq y Pièrre Vayer: se define la psicomotricidad como una actividad pedagógica y psicológica que, a través de las posibilidades que ofrece la educación física, trata de desarrollar y evolucionar el comportamiento y las actitudes de los humanos.
- *La educación vivenciada* de Bernard Aucounturier y André Lapièrre: estos autores entienden la psicomotricidad como el pilar fundamental de toda la educación, no como una metodología específica. Así, la enseñanza que se da en los centros educativos pretende incluir al estudiantado, haciéndole participe de su propia educación.

La expresión corporal

Esta corriente, el cuerpo comunicante, tiene como fin último lograr un equilibrio de los aspectos mentales y físicos del estudiantado. Así, terminó desembocando en una corriente eminentemente recreativa.

Las diferentes modalidades de la expresión corporal pueden clasificarse en cuatro categorías:

- Expresión corporal escénica: el punto de partida se basa en la función de comunicación; es decir, transmitir un mensaje con unas intenciones concretas mediante una metodología específica.
- Expresión corporal pedagógica: el acento recae en la necesidad de sensibilización del estudiantado hacia los aprendizajes.
- Expresión corporal psicoanalítica: su objetivo es ahondar y comunicar aquello que se siente.
- Expresión corporal metafísica: su fin es llegar más allá de lo meramente físico para retornar a los orígenes.

Por otro lado, es necesario realizar una breve mención a algunas de las posibles aplicaciones prácticas de estas metodologías, que se traducen en: enseñanza postural, expresión y comunicación a través del lenguaje corporal, dominio del espacio-tiempo, danza, teatro evolutivo, mimo, etc.

La sociomotricidad

Esta tendencia parte, como su nombre ya indica, de la psicomotricidad previamente estudiada. Sin embargo, según Parlebás (1974), la psicomotricidad se centra en los movimientos individuales, la cual no puede entenderse sin atender a la motricidad colectiva. Es decir, la

motricidad individual debe tomar como punto de referencia los movimientos de los adversarios y compañeros de juego, así como del entorno que rodea al individuo en cuestión, ya que estos afectan directamente al ser individual.

Corriente centroeuropea

Tal y como se ha indicado en la previa tabla, esta tendencia hace referencia a la generalización de habilidades. Se fundamenta en tres líneas:

- *Gimnasia Escolar Austriaca*: surge de los conceptos de la metodología naturalista de la educación física francesa, de la gimnasia lúdico-deportiva inglesa, de la actividad al aire libre y de la gimnasia pedagógica, entre otros. En ella se recogen actividades de control de la postura y formación corporal, así como danza y ritmo a través de ejercicios en la naturaleza y juegos.
- *La Asociación de Licenciados en Educación Física de la Universidad Católica de Lovaina*: comúnmente conocida como tendencia de las habilidades genéricas. Su fin último es alcanzar objetivos a largo plazo, sin poner el foco en una técnica perfecta, sino en una correcta adaptación de las aplicaciones, sea cual sea la situación.
- *La Escuela Alemana*: continúa con las propuestas de la línea previamente mencionada con propuestas bastante cercanas.

Corriente de las habilidades motrices básicas

A partir de esta tendencia, desarrollada en Estados Unidos, surgen dos líneas: el modelo integrador y el modelo conductual.

- *Modelo Integrador*: surge en España a comienzos de los años setenta, junto con la Ley General de Educación

mencionada en puntos anteriores. Se incluye, por primera vez, la expresión dinámica en la enseñanza mediante el movimiento, el ritmo, la expresión corporal, la dramatización, el aspecto lúdico, la gimnasia...

- *Modelo Conductual*: se basa, en última instancia, en el modelo psicomotor que se plantea en España en la década de los ochenta. Su objetivo es la mejora y desarrollo de las características perceptivo-motrices y básicas del alumnado, con la finalidad de mejorar y afianzar las habilidades genéricas para llegar, en último lugar, a la especialización.

Corriente de Educación Física para alumnado con necesidades educativas especiales

Esta corriente, tal y como hemos comentado anteriormente, se basa y fundamenta en la corriente psicomotriz. En este caso, las diferentes metodologías que se aplican se pueden dividir según la siguiente clasificación:

- Deficiencias sensoriales.
- Deficiencias psíquicas.
- Deficiencias físico-motrices.

El proceso para la consideración de las necesidades educativas especiales en la educación física se basa en la adaptación del currículo y la pronta localización de dichas necesidades, así como su posterior evaluación. Por tanto, se sigue un procedimiento que adecúa los ejercicios a las capacidades del alumnado sin disminuir el aprendizaje y seguimiento de cada tarea. Para ello, se ajusta el entorno, la organización, la aplicación de la tarea y, finalmente, la realización de la misma.

Corriente multideportiva

Esta tendencia tiene como objetivo principal desarrollar las habilidades específicas. La corriente multideportiva

parte de la psicomotricidad y, a través de ella, intenta lograr la mayor evolución posible de los atributos físicos del alumnado mediante pruebas deportivas. Este procedimiento se lleva a cabo atendiendo al juego popular o predeportivo, de manera que, durante la enseñanza en el periodo escolar, el estudiantado ya conoce y controla estas habilidades.

Por otro lado, es necesario destacar tres fines que surgen de esta corriente. En primer lugar, el fomento de la cooperación es un proceso esencial en, por ejemplo, los deportes de equipo. La búsqueda del trabajo en común y la colaboración son un factor clave en estos casos en los que, además, se potencia esta habilidad para el resto de factores de la vida del alumnado. En segundo lugar, es preciso atender al control de la violencia durante el deporte, ya que las agresiones físicas y verbales están presentes constantemente entre jugadores/as en cualquier deporte. Por ello, es imprescindible realizar una ardua tarea de concienciación entre todos los participantes para acabar de raíz con este asunto (Zagala et. al, 2001). En última instancia, como ya se comentaba previamente, es un requisito esencial el cumplimiento de las normas o reglas de cada deporte, por lo que la enseñanza de los mismos implica una labor de disciplina que el profesorado debe saber implementar en cada estudiante.

Corriente alternativa

Esta tendencia entra en escena en los años ochenta y noventa cuando se incorporan a la educación física determinadas prácticas que nacen como consecuencia de la degradación o transformación de los deportes tradicionales —en su mayoría en Estados Unidos— y se ofertan como una alternativa a las propuestas ya existentes en la

enseñanza de la actividad física y el deporte.

Con el fin de ilustrar de un modo más específico esta corriente, se citan a continuación algunos deportes que podrían englobarse dentro de estas características: *aerobic*, *body-building*, *rowing*, *skate*, *surf*, etc. Sin embargo, no todas ellas pueden incluirse con facilidad en el currículo escolar, por tanto, las que encontramos presentes con más frecuencia son el *aerobic*, el *badminton*, los zancos, los diabólos, el *vóley-playa*, etc.

Corriente de actividades en la naturaleza

Esta tendencia se recupera con fuerza a finales del pasado siglo, cuando las preocupaciones ecologistas tuvieron una mayor importancia en la sociedad.

En este aspecto, se incluyen, por un lado, los deportes propiamente dichos como natación, piragüismo, escalada, etc.; y, por otro, las actividades al aire libre tales como acampadas, *gymkanas*, senderismo, marcha, etc.

A pesar de que esta inclusión de la naturaleza en la enseñanza de la actividad física ha sido en varias ocasiones declinada por parte de los docentes por el riesgo a accidentes, lo cierto es que este tipo de actividades ha ido ganando fuerza a lo largo de los años para implementarse cada vez con mayor asiduidad en el currículum educativo.

Por otro lado, además de la propia práctica de deportes y desarrollo de las habilidades motrices, esta corriente permite y trabaja en lograr otros objetivos, tales como la cooperación entre el alumnado, el sentido de la orientación, el cumplimiento de normas específicas o la competición sana.

Corriente de actividad física y salud

Otro de los aspectos que fundamentan una parte esencial de la educación física es la salud y como tal se aprueba y acepta social y científicamente. De esta premisa surge la corriente de actividad física y salud, que pretende regular las actividades físicas y el deporte desde una perspectiva que pretenda lograr unos hábitos de vida saludables e higiénicos.

Según Becerro (1995) esta tendencia se basa en la necesidad humana de la conservación de la salud como herramienta, además, para la consecución del sentimiento de bienestar, el conocimiento de contar con el potencial para realizar cualquier tipo de actividad que conlleve un proceso físico y para la aportación significativa a la felicidad individual y de nuestro entorno.

Por otro lado, esta corriente también cuenta con importantes aportaciones a la necesidad de la actividad física en la vida adulta y en las personas mayores. Sin embargo, este apartado no se tratará en profundidad en este texto debido a que no corresponde al asunto que estamos tratando.

Corriente de actividad física para mayores

Si bien, como se ha comentado anteriormente, esta corriente no se engloba dentro de las pertinentes a estudiar para la educación física en la enseñanza escolar, es preciso realizar una breve mención ya que se encuentra dentro de las posibles prácticas de esta rama.

Por tanto, es necesario hacer alusión a los estudios de Dishman (1985) citados por Llaudes (1992) en los que se recoge que la realización de ejercicio y actividad física favorece la salud física y mental de los individuos, mientras que, si esta no se realiza, es más probable el surgimiento de

enfermedades y otras amenazas para la salud física y mental.

Con base en esta premisa, resulta importante incluir en la enseñanza de la educación física la instrucción en la relevancia y trascendencia de la realización de actividad física y ejercicios incluso pasada la etapa escolar. De esta manera, el alumnado deberá comprender la magnitud de este concepto para poder seguir aplicándolo cuando carezcan de supervisión.

Corriente de Actividad Física y Turismo

Si entendemos como turismo la actividad de desplazarnos a otros lugares y conocer distintos aspectos de su cultura como los elementos urbanísticos, gastronómicos o artísticos, debemos incluir también en la misma sus aspectos deportivos. Además, también es posible disfrutar de los ya citados factores al tiempo que se realizan ejercicios físicos, lo cual compone otro método de aunar el turismo y la actividad física.

Esta corriente aplicada a los centros de enseñanza se puede desarrollar mediante actos que se incluyen en otras áreas de la materia o de otras asignaturas –acercándonos, así, a la interdisciplinariedad—. De este modo, esta tendencia pretende lograr un acercamiento del estudiantado a nuevos y distintos núcleos de manera que conozcan distintas maneras de relacionarse con el entorno al tiempo que, evidentemente, realizan actividades físicas.

Por otro lado, es preciso mencionar las distintas categorías que se engloban dentro del turismo y de las que pueden surgir diferentes métodos de enseñanza y, por consiguiente, aplicaciones diversas.

- *Turismo ecológico o verde*: su fin es aproximar al alumnado a la naturaleza otorgándole la posibilidad de realizar

actividades relacionadas con la aventura con la presencia de supervisión para velar por su seguridad. Entre ellos, se pueden incluir el cicloturismo, el montañismo, las excursiones por senderos, la escalada o la espeleología.

- *Turismo rural*: esta categoría, por su parte, puede englobar diversas definiciones y se incluyen dentro de la misma muchos otros tipos de turismo. Con turismo rural, en primer lugar, nos referimos al desplazamiento a una ubicación distinta de la habitual para alojarse y conocer diferentes culturas. Por tanto, en este aspecto se incorporan tanto el hospedaje en casas de campo, campings, etc.; las actividades físicas como descensos, natación, rutas a través de diferentes medios, etc.; y la restauración a través de la degustación de mercaderías locales y naturales.

Por otro lado, como ya hemos mencionado, el turismo rural engloba, entre otros, el turismo en la naturaleza, el turismo cultural, de interior, de aventura, agroturismo, deportivo, etc. Este último, por razones evidentes, es el que más nos interesa en la materia de educación física. Sin embargo, tal y como se ha expuesto previamente, dentro de todas, o la mayoría de, las otras vertientes, podemos incluir actividades físicas, de manera que otros tipos de turismo pueden formar parte del currículo educativo para la enseñanza del deporte.

- *Deportes en la naturaleza*: esta categoría no se abordará en profundidad debido a que ya ha sido comentada y explicada en su punto correspondiente. La única diferencia que subyace al incluir el concepto en

la corriente del turismo es la posibilidad de realizar estas actividades en ubicaciones distintas a las habituales para el alumnado.

Corriente de culto al cuerpo

Esta tendencia surge de modo colateral a las tres corrientes previas –actividad física y turismo, actividad física para mayores y actividad física y salud–. Este modelo se puede aplicar a toda la población, sin distinción por edad. Evidentemente, también puede resultar importante o interesante para el alumnado.

Para comprender debidamente esta corriente, debemos realizar una aportación al contexto histórico. Como es obvio, la concepción de belleza de los cuerpos de hombres y mujeres ha cambiado notablemente con el paso de los años. Así, antiguamente se consideraba bella a una mujer si esta tenía un cuerpo relleno, ya que la gordura implicaba estar sana y tener alimento suficiente, en sociedades donde estos no abundaban (Zagalaz et. al, 2001). Sin embargo, con la llegada del siglo XX esta moda se transformó y viró hacia el polo opuesto, de manera que es de común aceptación que una mujer es más bella cuanto más delgada esté.

Dada la importancia de aspectos ya mencionados como la implicación de la educación física en la salud y en los hábitos saludables, es preciso tomar con mesura la corriente de culto al cuerpo, debido a que una mal comprensión de la misma puede llevar a situaciones de riesgo. Por tanto, si bien esta corriente puede tener repercusiones positivas en el alumnado por el propio objetivo de sentirse bien con uno mismo, es necesario que, como docentes, se les proporcione las claves necesarias para actuar responsable y consecuentemente en búsqueda de la salud.

La educación física en la transversalidad

En última instancia, es inevitable incluir en esta enumeración la educación física como concepto presente en la transversalidad. En primer lugar, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte plantea como elementos transversales para la enseñanza la “Educación Ambiental; la Educación para la Paz; la Educación Moral y Cívica; la Educación para la Igualdad; la Educación para la Salud; la Educación Vial; la Educación en la Sexualidad; y la Educación para el Consumidor” (Zagalaz et. al, 2001). Por su parte, cada comunidad autónoma propone sus propios temas potenciales de incluir en la transversalidad en la educación.

Como es posible observar, las características fundamentales de estos elementos son la actualidad; la búsqueda de solidaridad y valores; y el desarrollo social y cívico. Todos estos aspectos, unidos, tienen como fin último el progreso integral del alumnado.

A continuación, se recogen algunos aspectos donde puede tener una presencia de interés para el alumnado la transversalidad:

- *Transversalidad en la educación para la salud:* hoy en día, los objetivos primordiales de la salud son lograr un distanciamiento de costumbres perjudiciales como el sedentarismo o el consumo de drogas o de alimentos insanos, así como la aproximación hacia hábitos positivos y saludables como el movimiento como parte de la vida diaria o la alimentación equilibrada.
- *Transversalidad en la educación ambiental:* ya se han comentado en diversas ocasiones la infinitud de posibilidades que puede otorgar la actividad física en medios naturales con el fin de conocer el

entorno que rodea al alumnado, así como nuevos espacios.

- *Transversalidad con las nuevas tecnologías:* si bien no se incluyen de manera expresa en la legislación del MECD, ha adquirido una gran importancia con el paso de los años dada la rápida inclusión de las tecnologías en la vida diaria de la gran mayoría de las personas.
- *Transversalidad en la educación para la paz:* en este aspecto también se incluye la educación ética y moral, así como la solidaridad. Por tanto, se busca cimentar las bases de unas relaciones sociales positivas y saludables mediante una cooperación pacífica. A través del deporte, como ya hemos visto en otras corrientes, puede lograrse colaboración con los compañeros y, al tiempo, una competición sana donde pueda buscarse el éxito sin conflictos reales de manera que la actividad sea recreativa y participativa.
- *Transversalidad en la educación del consumidor y usuario:* en este aspecto nos referimos a la posibilidad de consumismo en la que pueden verse inmiscuidos los y las alumnas de un centro educativo. En esto se incluye tanto la compra de material deportivo como la alimentación.
- *Transversalidad en la educación vial:* en esta categoría se engloba el conocimiento de las leyes y normas que regulan la circulación tanto de personas como de vehículos en las distintas vías con el fin de lograr reacciones e intervenciones seguras en cada caso. Así, es una actividad recurrente la utilización de diversas señales y elementos viales para crear un circuito donde el alumnado sea capaz de identificar estos aspectos, así como dar la respuesta más conveniente en cada situación.

Todas las corrientes mencionadas en este apartado forman parte del entramado que compone las posibles tendencias que se pueden dar en la educación física. Como se ha podido comprobar, cada una de ellas ha desembocado en unas influencias específicas en la enseñanza en la actualidad y hemos podido discernir elementos diferenciadores, así como aspectos comunes que permiten establecer categorizaciones óptimas para comprender con más facilidad los procesos que se dan.

5. CONCLUSIONES

El objetivo primordial de este estudio ha sido comprender la evolución que han vivido la actividad física y el deporte aplicados a la enseñanza en los centros escolares a lo largo de los años, mediante un repaso que abarca desde el siglo XVIII hasta la más cercana actualidad.

Como hemos recogido en este texto, las bases del presente que tenemos ante nosotros se sustentaron mediante el humanismo renacentista, del que surgieron los orígenes de la gimnasia pedagógica. De este modo, la educación física se comenzó a erigir como un pilar fundamental para el desarrollo y formación del intelecto, así como la educación integral del estudiantado. De hecho, fue a lo largo de estos tiempos cuando el deporte comenzó a incluirse en la enseñanza obligatoria.

Así, en el siglo XVIII la actividad física se desarrolla con base en conceptos de libertad y de exigencias individuales. Por tanto, hemos podido concretar que se podría considerar de un siglo bisagra entre dos períodos: la Era Gimnástica Antigua, que recoge desde el año 400 a. C hasta el siglo XVIII; y la Era Gimnástica Moderna, que abarca desde el siglo XVIII hasta hoy en día.

Por otro lado, en los siglos XIX y XX encontramos los aspectos claves que funcionaron como influencias directas para la actualidad. De esta época es preciso e indispensable recopilar las escuelas gimnásticas, donde surgen diversas tendencias con objetivos dispares como la educación militar, la médica, la estética, etc.

Además, el análisis desde distintos puntos del mundo nos ha permitido conocer, por ejemplo, las inspiraciones que subyacen en la educación física española de la época franquista, que surgen en gran medida de la Escuela Alemana. En el caso de esta comparación, nos referimos al fuerte componente político-social con el que contaba la actividad física, en la que la juventud se encontraba en una especie de preparación para las fuerzas militares.

Por otro lado, también es posible establecer una comparativa entre la Escuela Sueca y la Francesa. En el primer caso, la metodología de los principales autores se fundamentaba en utilizar la gimnasia como medio para lograr la salud corporal, al tiempo que se trabajaba en la interdisciplinariedad, ya que la educación física permitía desarrollar la educación íntegra del alumnado —tal y como defendía Rousseau anteriormente—, la preparación militar y el sentido estético. Por su parte, la Escuela Francesa contaba también con un fuerte componente utilitarista de la enseñanza de las actividades físicas, de manera que estas funcionaban para preparar al alumnado a conocimientos globales, así como a funciones estéticas y saludables.

Además, es posible conectar aspectos concretos de la Escuela Alemana que están

íntimamente relacionados con los objetivos y la metodología de la Corriente Neosueca. Específicamente, debemos remitirnos a los autores alemanes Dalcroze y Bode. Como ya se ha comentado previamente en esta investigación, Dalcroze buscaba en su método desarrollar una capacidad en el alumnado que le permitiese comprender la música a través del movimiento. Por su parte, Bode fue uno de los precursores de la gimnasia como herramienta para la expresión corporal. Así, estos autores tomaron los conceptos desarrollados por autoras como Björkstén o Sorensen, pertenecientes a la Corriente Neosueca, que trabajaron en la gimnasia lúdica a través del ritmo y movimiento y, además, Sorensen fue la originadora del baile aeróbico, notablemente relacionado con las concepciones de los autores alemanes.

En otro orden de las cosas, dado que nuestro estudio nos ha permitido establecer una panorámica a lo largo de los siglos de la educación física, podemos establecer ciertas similitudes entre las escuelas gimnásticas de los pasados siglos y las nuevas tendencias que se dan en el siglo XXI, debido a que las segundas han bebido notablemente de los conceptos desarrollados por las primeras. Así, se recogen a continuación algunas tendencias anteriores y actuales de las que podemos extraer determinadas semejanzas en el método de trabajo o en los objetivos que se buscan. Dicha comparativa se representa en la siguiente figura mediante una tabla de la que, posteriormente, extraeremos y explicaremos aquellos elementos comunes.

TABLA 4. Relación entre las Escuelas Gimnásticas y las nuevas tendencias del siglo XXI.

NUEVAS TENDENCIAS	ESCUELAS GIMNÁSTICAS
Educación físico deportiva	Escuela sueca, neosueca y alemana
Educación psicomotriz	Escuela alemana y francesa
Expresión corporal	Escuela neosueca, alemana, sueca y francesa
Sociomotricidad	Escuela neosueca e inglesa
Corriente centroeuropea	Escuela neosueca y francesa
Corriente de las habilidades motrices básicas	Escuela sueca, neosueca, alemana, francesa y española
Corriente multideportiva	Escuela alemana e inglesa
Corriente alternativa	Escuela neosueca
Corriente de actividades en la naturaleza	Escuela neosueca e inglesa
Corriente de actividad física y salud	Escuela sueca, neosueca y francesa
Corriente de actividad física para mayores	Escuela francesa
Corriente de culto al cuerpo	Escuela sueca y francesa

Fuente: elaboración propia.

Como podemos ver en la figura anterior, la gran mayoría de las tendencias actuales cuentan con notables influencias de una o varias de las corrientes de los siglos XIX y XX. Por tanto, es preciso desarrollar una breve revisión de estas conexiones.

En primer lugar, podemos observar que la educación físico-deportiva está ligada con la Escuela Sueca, debido a su componente analítico y de supervisión. Además, también se puede vincular con la Corriente Neosueca por los deportes recreativos; y con la Escuela Alemana por aquellos competitivos.

En cuanto a la educación psicomotriz, encontramos una posible asociación con la Escuela Alemana. En concreto con respecto a los autores ya mencionados, Dalcroze y Bode, ya que estos trabajaron en la enseñanza corporal con el fin de desarrollar otros aspectos de la vida, tal y

como también mantenían Picq y Vayer. Por otro lado, se puede asociar la visión de los autores Aucounturier y Lapière a la concepción de la Escuela Francesa de que la educación física se erige como un pilar fundamental de toda la educación.

Pasando a la expresión corporal, encontramos un fuerte componente recreativo, muy visible también en la Corriente Neosueca; así como una función estética, presente en las escuelas Sueca y Francesa; además de una necesidad de comunicar con el cuerpo aquello que se siente, tal y como desarrollaron algunos autores alemanes.

En cuanto a la sociomotricidad, tomamos como base los movimientos individuales y los colectivos, aspecto íntimamente relacionado con la Corriente Neosueca. Sin embargo, al añadir la colectividad, adquiere un papel importancia el conocimiento del entorno,

los compañeros y los competidores, lo cual nos traslada directamente a la Escuela Inglesa y su labor de desarrollo de cooperación y camaradería.

Por su parte, la corriente centroeuropea se puede clasificar según determinadas categorías. Así, la Gimnasia Escolar Austriaca, donde resulta importante la función lúdica del deporte, así como la danza y el ritmo, se puede conectar con la Corriente Neosueca. Por su parte, el ALEFUCL sostiene la importancia de los objetivos a largo plazo. Esto se encuentra en sintonía con la concepción francesa de Hébert de desarrollar una acción progresiva y continua desde la infancia que pueda asegurar el progreso íntegro físico.

Por otro lado, es interesante comentar la corriente de las habilidades motrices básicas, ya que bebe de concepciones de escuelas muy diversas. Toma influencias de la expresión corporal alemana, así como de la importancia del movimiento y ritmo de la Corriente Neosueca o la especialización francesa.

Por último, es evidente que la corriente de actividad física y salud está indudablemente relacionada con la gran mayoría de las corrientes y escuelas anteriores, ya que la búsqueda de hábitos de vida saludable ha sido siempre un pilar fundamental entre los objetivos de la educación física.

En suma, mediante esta última comparación ha sido posible poner en evidencia la importancia de conocer la evolución que ha logrado la educación física a lo largo de los siglos, ya que, si bien muchos aspectos se han ido transformando y cambiando, todavía existen multitud de elementos que no podrían comprenderse sin atender a su nacimiento en siglos anteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Morata.

Artero, P. y Moya, E. (1992). Bases para la individualización del ejercicio: aspectos mecánicos y posturales, relajación. *Medicina Deportiva en la tercera edad, Cuadernos técnicos del deporte* (19), 141-163.

Beckman, M. (1963). *Gimnasia Jazz I y II*. Editorial Stadium.

Blázquez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación de la Educación Física y deporte. *Apunts*, 31, 5-16.

Cagigal, J. M. (1980). Filosofía del deporte femenino. *Apunts: Medicina de l'esport*, 17 (68). 179-191.

Contreras, O. R. (1996). Didáctica de la Educación Física. Componentes didácticos y núcleos de actividades de enseñanza-aprendizaje. *Personalización en la Educación Física*, 302-320.

Coubertin, P. (2004). *Lliçonz de pedagogía esportiva*. Eumo Editorial SAU.

Cruz, A., Martínez, E. y Pantoja, A. (2012). *El deporte en la escuela. Análisis del programa educativo*. Editorial Wanceulen S. L.

Chinchilla, J. L. y Zagalaz, M. L. (1997). *Educación Física y su Didáctica en Primaria*. Torredonjimeno.

Del Ángel, G. (2015). La educación física en el siglo XVIII. *Giovanna Del Ángel*. <https://delangelfuentesgiovanna507.wordpress.com/2015/09/03/la-educacion-fisica-en-el-siglo-xviii/>

Diem, C. (1996). *Historia de los Deportes. Volumen 1*. Luis de Caralt Editor.

Fraile, A., Álamo, J. M., Van den Bergh, J., González, J., Graça, A., Kirk, D., De Knop, P., Lombardozzi, A., Macazaga, A. M., Monjas, R., Romero, S. y Theeboom, M. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Biblioteca de Tándem.

Gálvez, E. (2011). El método natural de Georges Héber: una aproximación a la Educación Física en el Real Decreto de Educación Española. *EFDeportes.com, Revista Digital* (160). <https://www.efdeportes.com/efd160/el-metodo-natural-de-georges-hebert.htm>

García, Á. y Ruiz, J. Á. (2010). La Educación Física en la historia del mundo contemporáneo. *EFDeportes.com, Revista Digital* (148). <https://www.efdeportes.com/efd148/la-educacion-fisica-en-la-historia.htm>

Gutierrez, S. (1998). El deporte como medio educativo. *Acta al XVI Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de CC de la Educación y Escuelas de Magisterio, Badajoz*.

Kyung, H. (2003). La educación física en el siglo XIX español: análisis de "La educación gimnástica, de Francisco Pedregal [Tesis doctoral]. Universidad de León.

Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp* (2), 1-18. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637875/5566>

Marrou, H. I. (1985). *Historia de la educación en la antigüedad*. Akal Universitaria.

Martín Llaudes, N. (1992). Mantenimiento y mejora de las cualidades físicas en la tercera edad. *Medicina Deportiva en la tercera edad. Cuadernos técnicos del deporte*, 19, 97-119.

Martínez, A. (1983). Anotaciones a la historia de la educación física española en el siglo XIX. *Universidad Complutense*. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79319/Anotaciones a la historia de la educacio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79319/Anotaciones%20a%20la%20historia%20de%20la%20educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Martínez, E. (2000). *Antecedentes de la Educación Física. Las eras gimnásticas*. Didáctica de la Educación Física II.

Martínez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la educación física escolar del s. XX. *Revista de educación* (pp. 83-112). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73360/008200230153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martinez, M. E. (2006). La actividad física y la función de conocimiento: su contribución en el estudio de las ciencias sociales. *EFDeportes.com, Revista Digital* (58). <http://www.efdeportes.com/efd58/conoc.htm>

Mayor, A. (1999). *Historia de la educación física infantil en España en el siglo XIX*. UNED.

Muñoz, S., Sánchez, F., Rodríguez, L., Vázquez, M^a. A. (2015). *Evolución y desarrollo de la Educación Física*.

Parlebás, P. (1974). *Activités physiques et éducation motrice*. Editions Revue Education Physique et Sport.

Rousseau, J. J. (1762). *Emilio o De la educación*. Alianza Editorial.

Sainz, R. (1992). Historia de la educación física. *Cuadernos de Sección. Educación* 5 (pp. 27-47).

Sorensen, J. (1964). *Aerobic Dancing*.

Torreadella-Flix, X. (2013). La educación física y preámbulos deportivos en el contexto ilustrado y liberal de la primera Constitución española (1800-1814). *A propósito de Hobsbawn*.

Torreadella-Flix, X. (2017). La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física. *Universidad Autónoma de Barcelona*. https://www.researchgate.net/publication/313126605_La_historia_de_la_educacion_fisica_escolar_en_Espana_Una_revision_bibliografica_transversal_para_incitar_a_una_historia_social_y_critica_de_la_educacion_fisica

Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Gymnos.

Zagalaz, M. *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Biblioteca Temática del Deporte.

Zagalaz, M., Moreno, R. y Cachón, J. (2001). Nuevas tendencias en la educación física. Universidad de Jaén. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/47432/497-465-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Evolución de la igualdad en las escuelas: de las segregadas a las coeducativas

Susana Flores Linares
Sandra de Soto Galván

Resumen:

En la escuela actual, atendiendo a las necesidades educativas y teniendo en cuenta los requerimientos exigidos por una sociedad futura más igualitaria, se hace fundamental el análisis de la coeducación en pro de una sociedad que busque herramientas para erradicar la Violencia de género. En el presente artículo, se pretende realizar una investigación relativa al concepto de "Coeducación", estudiando la evolución desde las escuelas segregadas hasta las coeducativas y llevando a cabo una comparativa entre la manera de trabajar la igualdad en los colegios privados o concertados y en los colegios públicos. Para ello, se ha realizado una encuesta a una muestra de profesores procedentes de diversos centros educativos de Sevilla capital y provincia, siendo la muestra final de 81 profesores. La encuesta se ha elaborado ad hoc, con una cuestión sobre los días celebrados en el centro relacionados con la Igualdad y 28 preguntas basadas en los indicadores del II Plan estratégico de Igualdad de género en educación. Los resultados y la discusión nos muestran un grado de coeducación alto según las respuestas al cuestionario, aunque el número de días celebrados es mejorable. Llegamos a la conclusión de que este tipo de artículo son necesarios para construir una sociedad futura más igualitaria.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La sociedad está cada vez más concienciada de la importancia que tiene la igualdad de género, pero aún nos queda mucho camino por recorrer. Uno de los retos de la sociedad actual es inculcar de manera eficiente esa educación basada en el respeto entre hombres y mujeres desde los primeros años de vida. El objetivo de esta investigación es aportar nuevos datos en esta labor social que nos implica a toda la Comunidad educativa, comparando la coeducación existente entre colegios públicos y colegios privados o concertados.

A lo largo de la historia, desde tiempos remotos y hasta la actualidad, la consideración de la igualdad entre hombres y mujeres ha sido una de las asignaturas pendientes de esta sociedad. Como consecuencia, las conductas machistas y la violencia de género se han desarrollado en ese caldo de cultivo que ha justificado la infravaloración de la mujer en el terreno laboral, personal y académico.

En la actualidad, nos encontramos todos los días con numerosos casos de violencia de género, ya sea en los informativos, prensa o casos cercanos a nosotros. En España, el número de mujeres asesinadas por violencia de género, en 2022, asciende a 13 casos, a fecha de 3 de mayo de 2022, y a 1139 casos desde 2003,

cuando se empezaron a recopilar datos; como podemos ver en la Figura 1. Esta evidencia nos muestra que es un problema latente en nuestra sociedad y que es

preciso erradicar, trabajando desde edades tempranas unos valores en pro de la igualdad, como el respeto y la tolerancia, desde la familia y el ámbito escolar.

1. Evolución del número de mujeres víctimas mortales por violencia de género en España. Años 2003 a 2022.



Figura 1. Evolución del número de mujeres víctimas mortales por violencia de género en España. Años de 2003 a 2022. Por Ministerio de Igualdad, Gobierno de España. Mujeres víctimas mortales por violencia de género en España a manos de sus parejas o ex parejas (2022).

Por tanto, la cuestión sería discernir si después de los cambios que ha sufrido la sociedad actual, la coeducación en los centros es ya una realidad que ha seguido a esta evolución o seguimos anclados en las ideas del pasado, con muy buenas palabras pero sin llevarlo a la práctica, y si los cambios en el ámbito legal, político y social conllevan a su vez un verdadero cambio en las instituciones educativas, en la que nuestros niños y niñas del presente se preparan para ser verdaderamente hombres y mujeres más igualitarios en el futuro.

Por todo ello, con este artículo se pretende estudiar la respuesta coeducativa existente en los centros educativos, realizando una comparación entre colegios públicos y colegios privados o concertados, haciendo protagonistas a los docentes que opinan mediante una encuesta, creada para tal efecto, sobre si consideran que sus centros educativos y ellos mismos, como docentes, llevan a cabo realmente actividades coeducativas que desembocará en un cambio sustancial en las conductas igualitarias de sus alumnos/as para que ese

cambio se refleje en la sociedad actual y futura.

1. MARCO TEÓRICO

El presente artículo de investigación se sustenta en la recopilación de antecedentes, investigaciones previas y consideraciones teóricas relativas a la evolución del concepto de Igualdad en la sociedad española y en el ámbito educativo, desde el siglo XVIII hasta la actualidad.

2.1. ESCUELA SEGREGADA

En el siglo XVIII, el Informe Quintana comentaba que todos los ciudadanos debían recibir educación escolar y se mantenía la polémica sobre la conveniencia de que las niñas se beneficiaran también de ella. Dicho informe diferenciaba, de forma evidente, la educación a la que tienen derecho los niños, la cual debía ser universal, completa, gratuita y libre; de la instrucción que recibirían las niñas, que sería privada, discrecional, doméstica y destinada, no a producir ciudadanos libres e independientes, sino esposas y madres.

Según el Informe Quintana (1813), la educación de las niñas iba dirigida principalmente a la enseñanza de los rezos y labores domésticas, y suponía un recorte de las asignaturas prescritas para los niños. No debían estudiar, pues les distraía de su función principal: ser esposas y madres. Sin embargo, las niñas de clase alta sí que podían estudiar asignaturas como dibujo, música y conversación.

Uno de los principales pedagogos de dicho siglo, Rousseau, plantea principios diferenciados para la educación de niños y niñas. En una de sus obras, "*Emilio o De la educación*", Emilio, autónomo, y Sofía, dependiente, tenían funciones distintas: La función de Emilio sería económica y política, y la de Sofía, doméstica. Esta diferenciación de funciones hará que la educación de Sofía se oriente de una forma determinada. La diferente naturaleza de ambos y su ulterior proyección social también distinta, harán que Emilio reciba una educación para la autonomía moral, mientras que la educación de Sofía se oriente hacia la dependencia respecto a Emilio. (Rousseau, 1762)

"Uno debe ser activo y fuerte. El otro pasivo y débil. Es totalmente necesario que uno quiera y pueda; basta que el otro se resista poco. Establecido este principio, de él se sigue que la mujer está hecha especialmente para agradar al hombre. [...] Si la mujer está hecha para agradar y ser sometida, debe hacerse agradable para el hombre en lugar de provocarle." (Ibid, p. 249-250)

Entre los siglos XVIII y XIX, las mujeres de la aristocracia sí recibirán una educación parecida a la de los hombres, pero justificándose con la intención de educar a sus hijos varones.

En el año 1857, se promulga la Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano, en la que se seguían contemplando rasgos diferenciados para

niños y niñas, manifestando la organización segregada de alumnos en los centros educativos y, como hemos dicho anteriormente, la enseñanza restringida de las niñas.

La Ley Moyano (1857) establecía que:

«Art. 5. En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que trata el párrafo sexto del art 2 y los párrafos primero y tercero del art. 47, reemplazándose con; Primero, Labores propias del sexo. Segundo, Elementos de Dibujo aplicado a las ismas labores. Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica.»

«Art. 100. En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños solo se consentirán en pueblos de menor vecindario.»

«Art. 101. En los pueblos que lleguen a 2,000 almas habrá dos Escuelas completas deniños y otras dos de niñas. En los que tengan 4,000 almas habrá tres; y así sucesivamente, aumentándose una Escuela de cada sexo por cada 2,000 habitantes, y contándose en este número las Escuelas privadas; pero la tercera parte, por lo menos, será siempre de Escuelas públicas.»

2.2. ESCUELA MIXTA

Ya a finales del siglo XIX se vislumbraba un cambio, reconociéndose importante la educación tanto para los niños como para las niñas, pero en clases separadas dentro del mismo centro, llegando hasta la educación superior.

En España, gracias al pensamiento racionalista, se va forjando un clima de igualdad en la educación.

Emilia Pardo Bazán, junto a un grupo de mujeres ilustres de la época, participa activamente en el Congreso Pedagógico

Hispano-Portugués-Americano, celebrado en Madrid en 1892, donde se exhibían diferentes posturas y donde uno de los temas específicos tratados fue el de la igualdad entre hombres y mujeres en cuanto al acceso a los diferentes niveles de enseñanza. Pardo Bazán, precursora en sus ideas acerca de los derechos de las mujeres y el feminismo, expuso en dicho congreso sus principios sobre la educación, planteando las contradicciones presentadas por los postulados que

defendían la restricción del acceso de la mujer al ámbito educativo. Ella habla entonces de la incongruencia entre la ley moral y la ley intelectual, ya que estos planteamientos consideraban más apta a una mujer ignorante, sobreponiendo la moral por encima de las capacidades intelectuales de la mujer, y otorgando un valor honroso a la formación del varón, contrapuesto al deshonor que otorgaban a la formación de la mujer. (Flechas, 1996)



Fotografía 1. Emilia Pardo Bazán.

En este congreso, se abordó el tema de la coeducación en dos ponencias, sin incluir la de Emilia Pardo Bazán, las de “Escuela Única” de Deolinda Lopes Viera y “Coeducación” de Manuela de Palma Carlos, estando la mayoría de los ponentes y asistentes de acuerdo en la importancia que había asumido la mujer en la realidad social, pero en desacuerdo respecto a facilitar la cultura de la mujer para el ejercicio de todas las profesiones, y especialmente en lo tocante a la existencia de un sistema coeducativo.

En dicho congreso, Carmen Rojo, tenía una postura opuesta a que las mujeres accedieran a las mismas profesiones que los hombres, incluyendo cargos públicos y puestos en la política (Martínez, 1920), mientras que Emilia Pardo Bazán defendió

la coeducación y denunció la imposibilidad de que las mujeres ejercieran diversas profesiones liberales (Pardo Bazán, 1976)

Núñez (1997, p. 60), afirmó que “mientras la educación masculina se inspire en un postulado optimista..., la educación femenina derivase del postulado pesimista o sea del supuesto que existe una antinomia o contradicción palmaria entre la ley moral y la ley intelectual de la mujer, cediendo en daño y perjuicio de la moral cuando redunde en beneficio de la intelectual, y que -para hablar en lenguaje liso y llano- la mujer es tanto más apta para su providencial destino cuanto más ignorante y estacionaria, y la intensidad de la educación, que constituye en el varón honra y gloria, para la hembra es deshonor y casi monstruosidad... el papel que a la

mujer le corresponde en las funciones de su actividad humana, quitando a su destino toda significación individual, y no dejándole sino la que puede tener relativamente al destino del varón”.

Otro defensor de las escuelas mixtas, Lorenzo Luzuriaga, estigmatiza la idea de afeminamiento de la época, y recoge en su libro “Documentos para la historia escolar de España”, un ejemplo de tales creencias, en un documento titulado “Segundas ordenanzas de la Hermandad de San Casiano” (1695), donde se establece que las maestras de niñas no podían admitir en sus clases a niños mayores de cuatro años para enseñarles cosa alguna, pues existía el peligro de que emularan a las niñas y acabarían por afeminarse, sin aprender lo necesario para su formación (Luzuriaga, 1906).

En España, aparece por primera vez el término de “coeducación” en 1901, gracias a la Escuela moderna de Ferrer i Guardia, quien la planteaba como la vía más importante para que la mujer saliese de su injusta situación social y educativa. Poniendo en práctica sus ideas, fundó la primera de sus escuelas con 12 chicas y 18 chicos que llegarían a sumar, más adelante, 51 chicas y 63 chicos.

Su proyecto pedagógico que es la base de las escuelas obreras y racionalistas, se fundamenta en la laicidad, en el contacto estrecho del alumnado con el medio natural y social, en la educación integral y en el libre pensamiento.

Durante la Segunda República se defiende como principio de la educación, la coeducación o la no separación de sexos en la escuela, en lo referente a todos los grados de enseñanza. No obstante, la Iglesia considera la educación mixta como algo pernicioso: “Entre santa y santo, pared de cal y canto”. Esta frase expresa que hay que separar a las personas de distinto sexo

para preservar la castidad y evitar así, las prácticas sexuales que lleven al pecado.

Al final de la Guerra Civil, los franquistas prohíben la escuela mixta, creando la Sección Femenina de la Falange para educar a las niñas, de manera separada, con la función de ser madres y responsables del hogar.

En 1970, la Ley General de Educación anula la prohibición de la Escuela Mixta. Y en Educación General Básica, los niños y niñas tienen el mismo currículum y la enseñanza es homogénea hasta los 13 años, considerándose que la escuela trata igual a niños y niñas, acabándose el debate.

A partir de entonces, la desigualdad sexual continuará pero por diferencias naturales, individuales y psicológicas. Sin embargo, existen dos fenómenos que demuestran que no se trata igual a hombres y mujeres desde el ámbito educativo:

- Las mujeres acceden muy poco a estudios de tipo técnico: más prestigiosos y con mayores oportunidades de remuneración más elevada.
- Las mujeres con mayores niveles de estudio no tienen mayores oportunidades en el mercado de trabajo que las que tienen menores niveles. En cambio, los hombres, sí.

Además, el título universitario era una ventaja laboral para los hombres, mientras que para las mujeres no. En consecuencia, la universidad era un lugar académico donde imperaba la masculinidad.

2.3. ESCUELA COEDUCATIVA

A día de hoy, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿Existen escuelas íntegramente coeducativas, actualmente, o todavía nos falta camino por recorrer?

Definición de coeducación

Según la Junta de Andalucía, coeducar consiste en desarrollar todas las capacidades, tanto en niñas como en niños, a través de la educación. Lo que implica eliminar estereotipos o creencias predeterminadas sobre las características que deben tener mujeres y hombres. Cada niño o niña tiene derecho a ser diferente, por tanto, es imprescindible educar valorando las diferencias individuales y las cualidades personales.

La coeducación tiene como fin crear personas dialogantes, suponiendo respeto y tolerancia, siendo una protección para prevenir la violencia.

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre, por primera vez en la legislación española, reconocía la discriminación por sexos en el sistema educativo y establecía la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos y esta declaración se recogió en los diseños curriculares, marcando objetivos y contenidos con referencias explícitas a la igualdad de los sexos y orientaciones para incorporar metodologías que potenciaran la coeducación, que deberían abordarse de manera transversal (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1993).

En cambio, pasados unos años, en Andalucía, en el Decreto 77/2004, de 24 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, expresa, en uno de los principios generales, que en ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones de sexo.

En los años siguientes, se promulgan varias leyes donde la igualdad es la protagonista dentro del mundo de la educación:

- La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, expresa que “el sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres”.
- Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la igualdad de género en Andalucía, en la que se incorpora el principio de igualdad de género y la coeducación en el sistema educativo. Además de incluir “un Plan de Igualdad de Género que recogerá las actuaciones en materia de igualdad, coeducación y prevención de la violencia de género, incluyendo cualquier forma de discriminación; que fomenten la construcción de relaciones entre mujeres y hombres sobre la base de la igualdad, y que ayuden a identificar y eliminar las situaciones de discriminación y violencia de género”.

2.3.1. Actuaciones e indicadores del II Plan Estratégico de Igualdad de género en Educación.

Según el **II Plan estratégico de Igualdad de género en Educación (2016-2021)**, algunas de las actuaciones e indicadores que los centros educativos deben obedecer para ser un centro escolar coeducativo son:

LÍNEA 1: PLAN DE CENTRO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

- Regulación de la elaboración, dentro del Plan de Centro, de un Plan de Igualdad de Género.

- Integración de la perspectiva de género en el Plan de Centro, con especial incidencia en el Plan de Orientación y Acción Tutorial y en el Plan de Convivencia.
- Actuaciones realizadas para promover la inclusión de la igualdad de género y la visibilización de las aportaciones de las mujeres al desarrollo de la cultura y las sociedades en las programaciones didácticas de los distintos niveles y materias.
- Inclusión de indicadores de género relacionados con los contenidos, materiales curriculares y los libros de texto en el informe de autoevaluación anual de los centros.
- Actuaciones para impulsar el trabajo en red de las AMPA que desarrollan proyectos de coeducación en los centros.

LÍNEA 2: SENSIBILIZACIÓN, FORMACIÓN E IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

- Informe anual con tasas desagregadas por sexo de datos del alumnado relativos a:
 - Convivencia: conductas contrarias y conductas gravemente perjudiciales a la convivencia, atención en aula de convivencia, aplicación de protocolos, mediación escolar y otras medidas adoptadas.
 - Rendimiento escolar y titulación.
 - Elección de itinerarios educativos.
 - Participación y desempeño de puestos de decisión y representación: Consejo Escolar, delegadas y delegados de clase, alumnado mediador, otras actividades y programas de participación.
- Tasa desagregada por sexo de datos del profesorado relativos a:

- Participación en actividades de formación.
 - Participación en proyectos de investigación e innovación en materia de igualdad de género.
 - Coordinación de planes y programas.
 - Presencia y participación en medidas y actuaciones del ámbito de la convivencia: emisión de partes de incidencia, mediación, atención del aula de convivencia.
 - Participación y desempeño de puestos de decisión y representación.
- Tasa desagregada por sexo de datos del sector de la familia relativos a:
 - Participación y desempeño de puestos de decisión y representación: Consejo Escolar, Comisión de Convivencia, AMPA, participación en actividades de formación.
 - Presencia y participación en medidas y actuaciones del ámbito de la convivencia: mediación, delegados y delegadas de padres y madres, actividades extraescolares, etc.
 - Actuaciones para su difusión por parte de las confederaciones, federaciones, y AMPA.
 - Número y tipo de actuaciones elaboradas por los equipos directivos para asegurar la utilización de lenguaje no sexista en el centro.
 - Número y referencia de materiales difundidos a través de la web y del Portal de Igualdad de la Consejería competente en materia de educación, con indicaciones sobre el uso del lenguaje oral, escrito y visual, no sexista e inclusivo, incluidos los soportes

didácticos digitales, dirigidos a toda la comunidad educativa.

- Inclusión, en la normativa que desarrolla el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, de la igualdad y la prevención y erradicación de la violencia de género.
- Número y tipo de actuaciones en materia de igualdad y prevención y erradicación de la violencia de género establecidas en el desarrollo anual de las líneas estratégicas del Plan andaluz de formación del profesorado.
- Acciones formativas y número de personal funcionario en fase de prácticas, que incluyen contenidos en materia de igualdad de género, coeducación y prevención de la violencia de género.
- Número de actividades de formación específica en prevención y detección de violencia de género dirigidas a equipos directivos, a equipos técnicos provinciales de orientación educativa, así como los servicios de inspección educativa y personas responsables de la aplicación de los protocolos de violencia de género.
- Número de acciones formativas dirigidas a profesionales de la Orientación Educativa, y a tutores y tutoras, destinadas a la inclusión de la perspectiva de género en la acción tutorial, incluyendo educación emocional, afectivo-sexual y una orientación académica y profesional libre de estereotipos de género.
- Número de actividades formativas realizadas dirigidas a educar al alumnado en la autonomía personal, la educación emocional, la corresponsabilidad familiar, en las relaciones afectivas no dependientes y equipotentes, en la resolución pacífica de conflictos y en la

detección de procesos de violencia de género.

- Número de proyectos de innovación, investigación y de elaboración de materiales temáticos de igualdad de género presentados.

LÍNEA 3: CONTRIBUIR A ERRADICAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO

- Número y tipo de convenios destinados a promover la formación de la comunidad educativa en materia de coeducación, igualdad y prevención de la violencia de género.
- Tipo de actuaciones encaminadas a la sensibilización, visibilización y prevención de la violencia de género contempladas en el Plan de Igualdad de Género de los centros.
- Actuaciones relativas a sensibilización, visibilización y prevención de la violencia de género desarrolladas en el ámbito de la acción tutorial.
- Número y tipo de actuaciones de coordinación y colaboración interinstitucional realizadas para la sensibilización, visibilización y prevención de la violencia de género.
- Tipo de actuaciones llevadas a cabo en los centros para la detección precoz de actitudes o conductas sexistas y situaciones de violencia de género.
- Creación en el sistema de información Séneca de un registro específico de los casos de violencia de género.
- Relación de acuerdos, procedimientos o estructuras de colaboración realizados entre la Consejería competente en materia de educación con organismos corresponsables o implicados en la erradicación de la violencia de género.

LÍNEA 4: MEDIDAS ESTRUCTURALES DEL PROPIO SISTEMA EDUCATIVO

- Número de actividades formativas realizadas, por año, dentro del Plan de Formación impulsado por la Unidad de Igualdad de Género en colaboración con otros organismos.
- Número de mujeres y hombres que desempeñan puestos de responsabilidad y deciden en los centros docentes.
- Actuaciones y prescripciones desarrolladas para el uso no diferenciado de los espacios.
- Realización de informes de seguimiento de la utilización de un lenguaje inclusivo y no sexista en la Administración educativa y sus organismos adscritos.

3. OBJETIVOS DEL ARTÍCULO

Los objetivos planteados para la elaboración de este artículo que han guiado y orientado el estudio de la investigación sobre la Igualdad de hombres y mujeres a lo largo de la historia y más concretamente, del grado de coeducación actual en diversos centros coeducativos son:

Objetivo general:

Estudiar el nivel de coeducación existente en diversos centros educativos de Sevilla.

Objetivos específicos:

- Estudiar la evolución de la igualdad en educación a lo largo del tiempo, desde las escuelas segregadas, a las mixtas y a las coeducativas.
- Investigar si actualmente nos encontramos con escuelas suficientemente coeducativas.
- Medir y comparar el grado de coeducación existente entre

colegios públicos y colegios privados o concertados.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para abordar esta investigación y profundizar en el nivel actual de coeducación en los centros educativos, haremos una comparación entre la coeducación existente entre centros públicos y centros concertados, siendo los profesores los encargados de mostrar mediante una encuesta cual es su percepción respecto a la coeducación sobre el centro educativo donde trabajan.

El propósito de la encuesta será medir el nivel de coeducación existente en los colegios públicos y en los colegios privados o concertados, para después comparar este tipo de variable.

Otra variable a estudiar será la ubicación de los centros diferenciando entre centros ubicados en Sevilla capital y centros de la provincia de Sevilla.

Para ello, utilizaremos un diseño de encuesta estructurada con un muestreo estratificado, donde el tipo de colegio corresponderá a cada estrato y será creada con la aplicación “Cuestionarios de Google”.

El cuestionario (Anexo 1) se elaborará basándonos en los indicadores y actuaciones expresados en el II Plan estratégico de Igualdad de género en educación, en los cuales se fundamentarán las preguntas formuladas en dicha encuesta, tratando de maximizar la fiabilidad y validez de dicho cuestionario. Además, se hará una carta de presentación para enviarla a los profesores que participen de cada centro (Anexo 2).

La muestra estará formada por 81 profesores elegidos por asignación de los

diversos centros educativos tanto de Sevilla capital como de algunas zonas rurales de dicha ciudad, y de ambos sexos. Quedando de la siguiente manera los dos grandes grupos de centros educativos:

El grupo de colegios públicos es:

- CEIP Arrayanes (Sevilla)
- CEIP Ángel Ganivet (Sevilla)
- CEIP Jorge Juan y Antonio de Ulloa (Sevilla)
- CEIP Rodríguez Marín (Osuna)
- CEIP Al-Ándalus (Sevilla)
- CEIP Maestro José Fuentes (Sevilla)
- CEIP Olivar de Quinto (Dos Hermanas)
- CEIP Pío XII (Sevilla)
- CEIP Francisca Pérez Cerpa (Salteras)
- CEIP José Páez Moriana (Aguadulce)
- CEIP Gil López (El Viso del Alcor)
-

El grupo de **colegios privados o concertados** es:

- Colegio Sagrada Familia de Urgel (Sevilla)
- Colegio Juan Nepomuceno Rojas (Sevilla)
- Colegio Sagrado Corazón de Jesús (Sevilla)
- Colegio Santa Ángela (Osuna)
- Colegio Santa Joaquina de Vedruna (Sevilla)

- Colegio Montaine (Sevilla)
- Colegio Calasancio Hispalense (Sevilla)
- Colegio Santa Isabel (Marchena)
- Colegio Salesiano Santísimo Sacramento (Carmona)
- Colegio San Hermenegildo (Dos Hermanas)
- Colegio BVM Irlandesas (Aljarafe)
- Colegio Nuestra Señora del Valle (Écija)
- Colegio San Agustín (Sevilla)
- Colegio Salesianos Triana (Sevilla)
- CDP San José Sagrados Corazones (Sevilla)
- Colegio CEU San Pablo (Bormujos)

5. RESULTADOS

Tras la recogida de información a través del cuestionario de Google, podemos apreciar los siguientes datos obtenidos, gracias a la colaboración de 81 profesores/as y con preguntas realizadas basándonos en los indicadores del II Plan estratégico de Igualdad de género en Educación. El resumen de los resultados mediante distintos gráficos, con la puntuación que se ha obtenido en cada pregunta se puede encontrar en Anexo 3. Aunque a continuación mostraremos algunas de las que más han llamado la atención:

Existe algún rincón en el centro dónde se expongan los trabajos del alumnado sobre esta temática (Por ej. "El Rincón Violeta").

79 respuestas

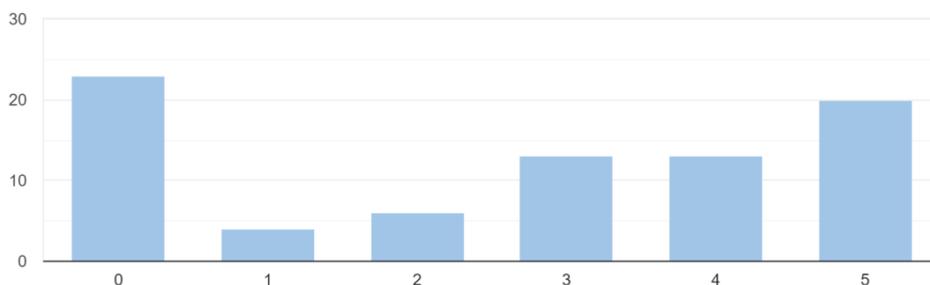


Figura 20. Pregunta 16 del cuestionario.

¿Se implican las familias en este ámbito? (charlas o visitas de familiares)
80 respuestas

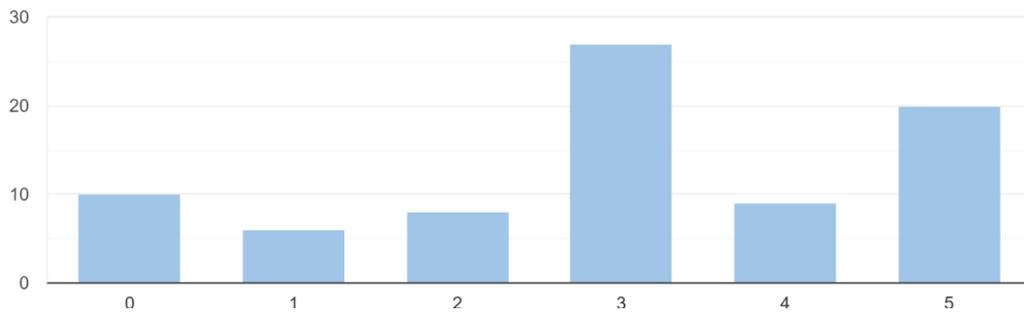


Figura 31. Pregunta 27 del cuestionario.

Para realizar los cálculos estadísticos, hemos utilizado la media y la varianza de las puntuaciones en el test y la media y la varianza del número de días celebrados. La

muestra consiguió una media de 4,09 en las respuestas al test y una media en el número de días celebrados de 4,69, siendo sus varianzas respectivamente de 0,32 y 2,14.

Tabla 1. Media y varianza.

	Media	Nº máximo de ítems	Varianza
Puntuación el test que mide la Coeducación	4,09	5	$S^2 = 0,32x$
Nº de Días celebrados	4,69	10	$S^2 = 2,14y$

Nota. Fuente: elaboración propia.

El presente estudio pretendía recoger información acerca del nivel coeducativo de los centros con el objetivo de conocer el estado actual de este tipo de educación y para fomentar las modificaciones necesarias para ampliar la filosofía coeducativa en los centros sevillanos. Con este objetivo, se realizan dos tipos de comparaciones, no para estigmatizar a ningún tipo de educación, centro o ubicación, sino para seleccionar lo positivo de cada uno de ellos:

1. Comparaciones a nivel de tipo de centro: Diferenciando entre centros concertados o privados y centros públicos.

2. Comparaciones a nivel de ubicación, teniendo en cuenta los centros

ubicados en Sevilla capital y los centros ubicados en la provincia, diferenciando entre estas dos ubicaciones.

Por último, compararemos el nivel actual de coeducación en todos los centros con el nivel ideal de la misma, medida con los indicadores del II Plan de Igualdad de género en Educación.

En este estudio, se utilizó una muestra de 27 colegios, 16 concertados y 11 públicos, de los cuales 15 se hallaban en la capital y 12 en la provincia de Sevilla. Para realizar los cuestionarios, se contó con la participación de 81 maestros/as, de los cuales 27 pertenecían a centros concertados y 54 a centros públicos.

Tabla 2. Número de profesores/as de los centros concertados y públicos y total.

PROFESORADO	CENTRO CONCERTADO	27
	CENTRO PÚBLICO	54
	TOTAL	81

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Número de centros concertados y públicos y centros ubicados en la capital y en la provincia de Sevilla.

CENTROS	CONCERTADOS	16	CAPITAL	15
	PÚBLICOS	11	PROVINCIA	12
	TOTAL	27	TOTAL	27

Nota. Fuente: elaboración propia.

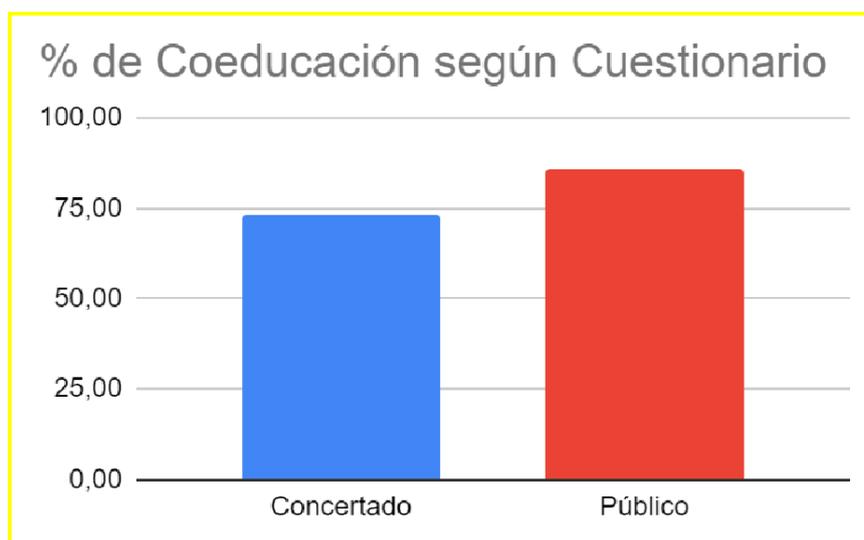


Figura 33. Porcentaje de Coeducación según el cuestionario de preguntas y el tipo de centro.

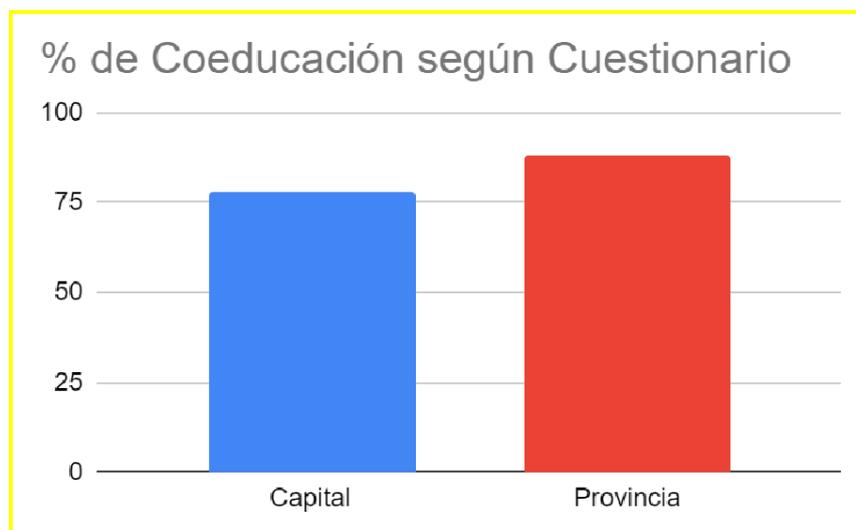


Figura 34. Porcentaje de Coeducación según el cuestionario de preguntas y la ubicación del centro.

Para medir el nivel coeducativo, se utilizaron dos medidas: la puntuación en un cuestionario de 28 preguntas y por otro lado, el número de días celebrados en el centro que tuvieran que ver con la coeducación.

El resultado respecto al cuestionario de preguntas fue que los colegios concertados

obtuvieron una puntuación media de 3,67 sobre 5, lo que supone un 73,46 % de coeducación, en contraposición de la puntuación media obtenida por los centros públicos, que fue de 4,29, lo que correspondía a un 85,85 % de coeducación; correspondiendo el 100 % de coeducación a la respuesta de 5 en las 28 preguntas.

Tabla 4. Porcentaje y media en cuestionario de preguntas según tipo de centro

Porcentaje y media en cuestionario según tipo de centro		
Concertado	73,46 %	3,67
Público	85,85 %	4,29

Nota. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la ubicación y siguiendo con el resultado del cuestionario de preguntas, los centros en la capital obtuvieron una puntuación media de 3,90 (porcentaje del

73,46 % de coeducación), mientras que los de la provincia obtuvieron una puntuación media de 4,40 (porcentaje del 87,98 %).

Tabla 5. Porcentaje y media en cuestionario de preguntas según la ubicación del centro.

Porcentaje y media en cuestionario según ubicación		
Sevilla - Capital	78,02 %	3,90
Sevilla - Provincia	87,98 %	4,40

Nota. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los días celebrados, sobre un máximo de diez propuestos, el balance fue a favor de los centros de la provincia (media de días celebrados de 5,10 frente a 4,45 de los de la capital), y a favor de los

centros públicos respecto a los privados, aunque la diferencia de las medias no fue muy acentuada (4,85 frente a 4,37 días celebrados).

Tabla 6. Media de número de días celebrados según tipo de centro y según ubicación.

	Nº de días celebrados		Nº de días celebrados
Concertados	4,37	SevillaCapital	4,45
Públicos	4,85	Provincia	5,10

Nota. Fuente: elaboración propia.

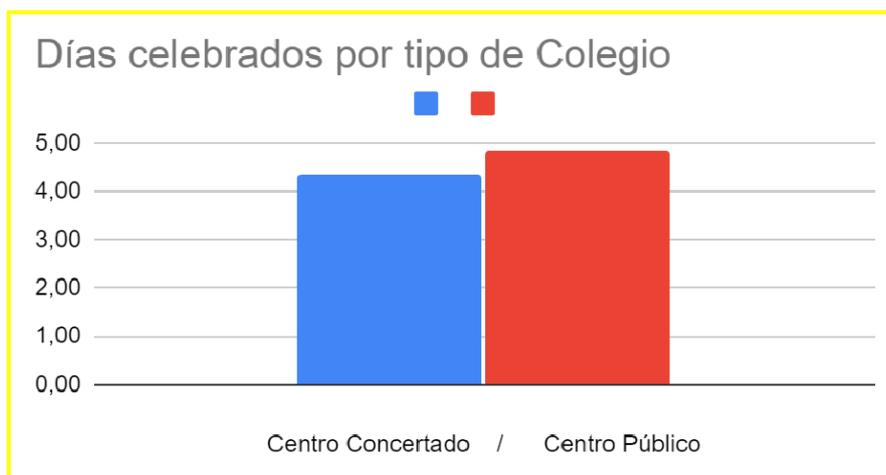


Figura 35. Media de días celebrados según tipo de colegio.

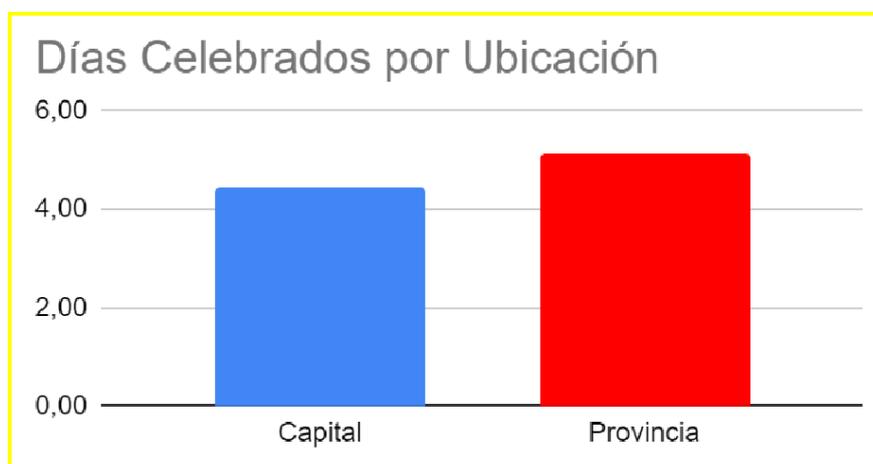


Figura 36. Media de días celebrados según la ubicación de los centros.

Otros datos de interés se obtuvieron al entrelazar las dos variables estudiadas (tipo de centro y ubicación). El estudio de las variables combinadas dio como resultado que los centros más coeducativos eran los centros públicos ubicados en la provincia de Sevilla (media de 4,44 y

porcentaje del 88,80 % en el cuestionario, así como una media de 5,15 días celebrados), y los que menos, los centros concertados de la capital (media de 3,59 y porcentaje del 71,80 %, con una media de días celebrados de 4,30).

Tabla 7. Relación de la variable "Tipo de centro" y la variable "ubicación". Número de profesores de las variables combinadas. Media de cuestionario de preguntas, su porcentaje y media de días celebrados.

Nº de profesores	Tipo de centro y ubicación	Media	Porcentaje(%)	Días celebrados
23	Concertado - Capital	3,59	71,8	4,30
4	Concertado - Provincia	4,13	82,6	4,75
28	Público - Capital	4,16	83,2	4,57
26	Público - Provincia	4,44	88,8	5,15

Nota. Fuente: elaboración propia.

Por último, nos pareció interesante estudiar si existía alguna relación lineal entre las puntuaciones en el test y el número de días celebrados en ese centro, para observar si se cumplía la hipótesis de que a mayor coeducación (medida con la puntuación en el test) le correspondía un mayor número de días celebrados. El estadístico que se utilizó fue el coeficiente de correlación de Pearson (Anexo 6). El coeficiente de correlación de Pearson entre las puntuaciones del test y el número de días celebrados fue de +0,30. El signo positivo del coeficiente r_{xy} muestra una relación lineal directa (es decir, a mayor puntuación en el test, mayor número de días celebrados), pero el bajo valor de dicho coeficiente refleja que esta relación es moderada y no muy alta (teniendo en cuenta que $-1 < r_{xy} < +1$).

En cuanto al cuestionario utilizado, dicho cuestionario ha sido elaborado por la investigadora del estudio por la escasez de cuestionarios estandarizados que midan la Coeducación. No obstante, se han cuidado los aspectos de fiabilidad y validez del cuestionario. Para ello, hemos tratado de estimar la fiabilidad en términos de consistencia interna, utilizando la Fórmula de Rulon, que tiene en cuenta la varianza de las diferencias entre las mitades par e impar del test, habiendo obtenido una estimación de la fiabilidad con esta fórmula de 0.59, lo que muestra una buena fiabilidad. Teniendo en cuenta que un test será fiable si cada vez que se aplica a los mismos sujetos da el mismo resultado, este valor de fiabilidad muestra una buena precisión del test.

$$\rho_{xx'} = 1 - \frac{\sigma_{Diferencias}^2}{\sigma_x^2} = 1 - \frac{0,13}{0,32} = 0,59$$

6. DISCUSIÓN

Como podemos comprobar en los resultados obtenidos, existen algunas respuestas que llaman la atención por su puntuación.

En la pregunta 1 del cuestionario, podemos observar que el día más celebrado en los colegios es el Día de la mujer con un 96,3 % de los votos, mientras que el Día Internacional de Tolerancia Cero con la Mutilación Genital Femenina, apenas obtiene un voto y el Día contra la Discriminación, 4. Si nos paramos a reflexionar, podemos ver que existen celebraciones de días con mucha repercusión social y otros que tienen muy poca.

Por otra parte, hemos comprobado que en la pregunta acerca de si existe algún rincón donde se exponga lo trabajado en clase sobre la coeducación y la igualdad (Figura 19), casi el 30 % de los docentes ha votado 0, por lo que sería uno de los aspectos a reforzar en los centros.

En la pregunta en la que se cuestiona si las familias se implican en este ámbito, algo que resulta esencial para que haya una buena participación de toda la Comunidad educativa, 20 profesores/as han votado entre 0 y 2, lo cual puede significar que falta un pilar básico, como modelo educativo que es la familia, en la coeducación de los niños/as que no se está teniendo en cuenta en estos centros.

En cuanto a los cuestionarios hemos tenido en cuenta solamente la opinión del profesorado por lo que el estudio podría mejorarse si se ampliara la investigación a preguntar a las familias respecto al centro para tener un punto de vista más objetivo.

No obstante, con los datos que tenemos, hemos conseguido extraer diferencias significativas entre cómo se trabaja la

coeducación en los colegios públicos y concertados, viéndose que los colegios públicos que se hallan en la provincia, de acuerdo con la opinión de los docentes, son los centros donde la coeducación impera, en contraposición de los centros concertados ubicados en la capital.

Si bien consideramos que la muestra de maestros/as es bastante amplia y apropiada para este estudio, una carencia del presente estudio a mejorar en una futura investigación podría ser que solo hemos conseguido la colaboración de cuatro profesores/as de centros concertados de la provincia, lo cual puede sesgar los datos.

En cuanto al estudio de las medias y la varianza de las muestras (Anexo 4 y Anexo 5), se observa que los maestros y maestras respondieron con mayor variabilidad a los números de días celebrados que al responder el test, donde todos, aproximadamente, respondieron de la misma manera.

Mi sorpresa como investigadora ha sido encontrar un alto porcentaje de coeducación en los centros públicos de la provincia ya que mi hipótesis de comienzo, si bien no comentada explícitamente, era la de que en la capital iba a encontrar mayores niveles de coeducación debido a que socialmente existe la creencia de que las normas y costumbres sociales están más modernizadas en la capital que en el entorno rural.

Por último, podemos considerar definitivamente que los colegios sevillanos tienen un buen nivel coeducativo y es una de las inquietudes que más ha progresado en los últimos años, aunque todavía queda mucho camino por recorrer. Y gracias a este tipo de estudios podemos ver las carencias que existen todavía en los centros en este ámbito para contribuir a un futuro más igualitario.

Uno de los objetivos que nos planteamos al principio era ver si nos encontramos a día de hoy con centros escolares lo suficientemente coeducativos. Para ello, hicimos una encuesta en la que nos basamos en el II Plan estratégico de Igualdad de género en educación. Por tanto, en este estudio, que un centro sea 100 % coeducativo significa que ha contestado con una puntuación de 5 en todas las preguntas, según los indicadores del Plan.

Sin embargo, es cierto que existen colegios bastante coeducativos ya que algunas de las medias más elevadas son 4,86, 4,93, 4,96, siendo la máxima nota de 5 (100 %) en uno de ellos, que es público y se encuentra en la provincia de Sevilla.

La media del nivel de coeducación en los colegios según el cuestionario de preguntas y de acuerdo con la opinión de los profesores es alta (media de 4,09 sobre 5). Si bien, el número de días celebrados no es tan alto como cabría esperar, habiendo obtenido una media de 4,69 sobre 10.

Por otra parte, centrándonos en el cuestionario de preguntas, podemos ver en los resultados, atendiendo a la fórmula de Rulon (Anexo 7), que la fiabilidad de este cuestionario es aceptable.

En cuanto a la validez del cuestionario, podemos distinguir entre las siguientes:

- **Validez de contenido:** Podemos garantizar que el test constituye una muestra adecuada y representativa de los contenidos que se pretenden evaluar con él, ya que las preguntas se basan en los indicadores del II Plan estratégico de Igualdad de género en educación, recogiendo toda la materia objeto de medición. Si enumeráramos todas las áreas de contenido que se consideran importantes, podemos

comprobar que la prueba contiene ítems para cada una de ellas.

- **Validez predictiva:** Al basarse en dichos indicadores, consideramos que el test representa un instrumento válido para predecir con cierta eficacia, a partir de el mismo, la variable de interés, tal y como es el nivel de Coeducación. No obstante, puede quedar para un estudio posterior, comparar otros índices de la Coeducación (como por ejemplo, mediante la observación) con el resultado de este test para ver si el test tiene verdaderamente eficacia predictiva.
- **Validez de constructo:** La puntuación en el test representa una buena medida del nivel de coeducación, ya que discrimina bien entre los centros que tienen más nivel de coeducación y los que tienen menos. Y para cerciorarse de ello, la alumna investigadora ha contado con el juicio de expertos y expertas en la materia que han sido finalmente las que han certificado dicha validez, considerando que el test se adaptaba bien al constructo a medir y que representaba un buen instrumento de medida para discriminar entre centros más y menos coeducativos.

No obstante, lo anterior, hemos sumado al poder discriminatorio del test otra medida que ha aumentado la legitimidad y la eficacia del presente estudio, ya que para confirmar los resultados obtenidos hemos contado con el número total de días celebrados en esos centros y relacionados con la coeducación. La unión de ambas variables creemos que tiene una buena potencia discriminatoria y sirve para validar, sin lugar a dudas, los resultados obtenidos, disminuyendo así el error de estimación.

7. CONCLUSIONES

En esta investigación, teníamos como objetivos específicos estudiar la evolución de la igualdad en educación a lo largo del tiempo; investigar si actualmente nos encontramos con escuelas suficientemente coeducativas y por último, comparar el grado de coeducación existente entre colegios públicos y colegios privados o concertados.

En cuanto al primer objetivo hemos realizado una búsqueda por diversos artículos, documentos históricos y leyes educativas de diversas épocas. Hemos podido comprobar que a medida que hemos ido progresando en la historia, el nivel de coeducación también ha ido evolucionando, pero no sin encontrarse numerosos obstáculos en el camino; uno de ellos, probablemente debido a las ideas cerradas imperantes en nuestro país durante muchos años y otro, la demagogia política, sin ayudar verdaderamente al cambio real en la sociedad.

Sin embargo, han existido muchos personajes históricos que han ayudado a conocer y respetar el verdadero significado de la igualdad como son Emilia Pardo Bazán, Lorenzo Luzuriaga, etc.

En cuanto, al segundo y tercer objetivo, hemos estudiado el nivel de coeducación mediante un cuestionario, con una fiabilidad y validez aceptables, con diversas preguntas sobre la coeducación, y con la participación de docentes de centros públicos y concertados, donde podemos concluir lo siguiente:

- Hay un mayor nivel de coeducación, medido tanto con el cuestionario como con el número de días celebrados, en los colegios públicos frente a los concertados.

- Respecto a la ubicación de los centros, el mayor índice de coeducación se da en la provincia de Sevilla.
- Uniendo estas dos variables, se observa que la mayor coeducación se da en los centros públicos de la provincia de Sevilla.
- Existe una relación lineal directa entre los días celebrados y el nivel de coeducación, pero esta relación no es muy alta.

Creemos que todo estudio que quiera estudiar la coeducación debe estudiar diversos índices de la misma como hemos hecho en esta investigación, con el cuestionario y el número de días celebrados ya que dentro del ámbito coeducativo entran muchos factores como la implicación de los docentes, de las familias, del centro, el contexto, el entorno del centro y del niño, etc. Y no centrarse en una única variable para así obtener una idea más objetiva sobre la coeducación, en este caso.

Además, vemos que existen días que se celebran en la mayoría de colegios como es el Día de la Mujer y que otros que son igual de importantes como el Día contra la Discriminación o el Día de la Tolerancia Cero con la Mutilación Genital Femenina no se trabajan en clase.

Esto es motivo de reflexión por parte de los docentes que forman parte de la Comunidad Educativa y que nos planteamos si somos unos docentes verdaderamente igualitarios o todavía nos falta formación para poder transmitir conocimientos coeducativos a nuestros alumnos/as en clase, que son quienes van a construir nuestra sociedad futura y, por tanto, los que pueden cambiar a mejor dicha sociedad.

En cuanto a los centros, este tipo de estudios puede servir para implementar herramientas que aumenten la coeducación en dichos centros y el desarrollo de nuevas estrategias como la implicación de las familias en estos temas, actividades extraescolares coeducativas, así como la exigencia de cursos formativos para sus docentes en esta materia.

Por otra parte, el Poder Legislativo también es responsable de que se produzca este cambio, ya que es el que elabora las leyes que guían a la sociedad y el Poder Judicial, que es quien las interpreta.

Además, los medios de comunicación también son importantes para que se produzca este cambio ya que son un foco de información que repercute a toda la sociedad. Un ejemplo de ello es que todavía existen padres que se niegan a realizar este tipo de actividades, más por falta de información que por otro motivo, confundiendo las ideas políticas de cada persona con la necesidad de transmitir valores sanos a sus hijos.

Por último, creo que deberían llevarse a cabo más artículos de este tipo porque representan una prueba objetiva de la transmisión de unos valores deseables por la sociedad a los niños que formarán la sociedad futura, donde la educación es el pilar fundamental para eliminar la violencia y actitudes machistas y poder así erradicar la Violencia de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

II plan estratégico de igualdad de género en educación 2016-2021. *Junta de Andalucía. Consejería de educación.*

https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c8458d47-056d-4d79-a1bc-4d0129f567e2/II_Plan_maquetado

Benedí, L. (2011). La lucha por la escuela mixta. En Vicente y Guerrero, G. (coord. y ed. lit.) *La coeducación durante la II República. Estudios sobre la historia de la Enseñanza Secundaria en Aragón* (pp. 319-328). Colección Actas. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/32/40/19benedi.pdf>

Decreto 77/2004, de 24 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a excepción de los universitarios, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 40, de 27 de febrero de 2004, pp. 5080-5086. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2004/40/d5.pdf>

Domene, P. M. (2021). Emilia Pardo Bazán, en un retrato de Gamonal. [Fotografía]

https://www.diariocordoba.com/cuadernos-del-sur/2021/04/24/emilia-pardo-bazan-juego-razo_n-48582315.html

Espinosa, J. (2017). *Escuela segregada y coeducación en España: Polémicas y experiencias en torno a la escuela mixta*. [Máster en formación del profesorado en Educación Secundaria, Universidad de Cantabria].

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/13142/EspinosaGutierrezJesus.pdf?sequence=1>

Fernández, E. (2016). Formas de libertad femenina en Emilia Pardo Bazán. *Revista de Ciencias sociales*, 70, 84-101.

Flecha, C. (1996). *Las primeras universitarias en España: 1872-1910*. Madrid, Narcea Ediciones.

Fuster, F. (2007). Dos propuestas de la ilustración para la educación de la mujer: Rousseau versus Mary Wollstonecraft. *Revista de Filosofía "A parte rei"*, 50.

Gobierno de España. (2022). El Ministerio de Igualdad condena un nuevo asesinato por violencia de género en Girona.

Recuperado el miércoles 20 de abril de 2022, de

<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdepreensa/notasprensa/igualdad/Paginas/2022/200422-condena-asesinato-girona.aspx>

Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación (2022). *Coeducación*. Recuperado en 2022 de

<https://www.juntadeandalucia.es/iamindex.php/areas-tematicas/coeducacion>

León, J. y Montero, P. (1998). *Diseño de Investigaciones*. Mc Graw Hill.

Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 247, de 18 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-2492-consolidado.pdf>

Ley de Instrucción Pública de 1857, *Boletín Oficial del Estado*, 1710, de 10 de septiembre de 1857.

<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Boletín Oficial del Estado, 71, de 23 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>

Martínez, C., Reyna, P., De la Pascua, M.ª J. y Tavera, S. (2000). *Mujeres en la Historia de España*. Barcelona, Planeta.

Ministerio de Igualdad. (2022). Evolución del número de mujeres víctimas mortales por violencia de género en España. Años de 2003 a 2022. [Fotografía]

https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/VMortales_2022_05_03.pdf

Muñiz, J. (1998). Teoría clásica de los test. Pirámide.

Núñez, V. (1997). "Sofía o la educación de la mujer". *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 15-16, 49-67.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2713164>

Padilla, M., Merino, J.M., Rodríguez-Miñón, P. y Moreno, E. (2000). *Psicología Matemática I*. UNED.

Rousseau, J. J. (1762). *Emilio o De la educación*. Jean Néaulme, Libraire.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.

(2010) Mi nuevo blog: La educación en la Segunda República. Recuperado el 23 de febrerode 2010, de

<https://redieairag.wordpress.com/la-educacion-en-la-segunda-republica/>

ANEXOS

ANEXO 1. ENCUESTA PARA EL PROFESORADO:

1. Marque con una "X" las actividades y estrategias coeducativas que se lleven a cabo o se celebren en su centro educativo (teniendo en cuenta cualquier acto realizado, a nivel de centro o dentro del aula):

	<i>Día Internacional de la No Violencia (2 de octubre)</i>
	<i>Día Internacional de la Mujer (8 de marzo)</i>
	<i>Día Internacional de la Niña (11 de octubre)</i>
	<i>Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (25 de noviembre)</i>
	<i>Día Internacional para la Tolerancia (16 de noviembre)</i>
	<i>Día Escolar de la No violencia y la Paz (30 de enero)</i>
	<i>Día Internacional de Tolerancia Cero con la Mutilación Genital Femenina (6 de febrero)</i>
	<i>Día contra la Discriminación (1 de marzo)</i>
	<i>Proyectos coeducativos y en pro de la Igualdad</i>
	<i>Otras estrategias y actividades coeducativas</i>

2. En el día a día, ¿se llevan a cabo las siguientes tareas referentes a la igualdad? Puntúe del 1 al 5, siendo 0 nada y 5 mucho.

Alumnado:

- a) No existen diferencias entre los uniformes y vestimenta del alumnado. (0-5)
- b) Las clases son mixtas. (0-5)
- c) Se mide la evolución en valores coeducativos en el alumnado a lo largo del curso. (0-5)
- d) Se corrigen las conductas en contra de la igualdad del alumnado. (0-5)
- e) La distribución de la clase está repartida igualitariamente. (0-5)

Profesorado:

- f) ¿Se considera un/a docente igualitario/a? (0-5)
- g) Existe un trato igualitario por parte del profesorado hacia el alumnado. (0-5)
- h) Se realiza la corrección de ejercicios y exámenes teniendo en cuenta la igualdad entre los alumnos. (0-5)

- i) Se enseñan conocimientos coeducativos de manera directa y específica en el currículo. (0-5)
- j) Se utilizan materiales como videos, cuentos u otros instrumentos para transmitir valores coeducativos
- k) Inculca valores coeducativos a su alumnado de manera independiente al centro. (0-5)
- l) Se desarrollan acciones formativas dirigidas a docentes destinadas a la inclusión de la perspectiva de género en la acción tutorial, incluyendo educación emocional, afectivo-sexual, etc. (0-5)

Actividades:

- m) Se hace hincapié en la igualdad de actividades en el área de Educación física (es decir, no se mandan actividades diferentes a los niños y a las niñas). (0-5)
- n) Se cuida especialmente que los alumnos realicen actividades igualitarias en sus ratos de ocio (es decir, aunque exista libertad a la hora de elegir las actividades durante el recreo, se explica a los alumnos que no tienen que limitarse por ser niños o niñas). (0-5)
- o) Se trabaja en contra del sexismo en las clases. (0-5)
- p) Existe algún rincón en el centro donde se expongan los trabajos del alumnado sobre esta temática (Por ej. "El Rincón Violeta") (0-5)
- q) ¿Hay libros coeducativos en la biblioteca del centro? (0-5)

Claustro:

- r) ¿Considera que el claustro de su centro es igualitario? (0-5)
- s) Existe paridad en el equipo directivo de su centro. (0-5)
- t) ¿Considera que el reparto de funciones en su centro es igualitario? (0-5)
- u) ¿Considera que el centro escolar donde trabaja es igualitario? (0-5)
- v) Entre los miembros del claustro, existe un coordinador/a de Igualdad. (0-5)
- w) ¿Se usa un lenguaje inclusivo en la cartelería del centro? (Por ej. Sala de profesores/ Sala del profesorado) (0-5)
- x) ¿Colabora el centro con otros agentes sociales? (ayuntamiento, subdelegación de gobierno, distritos...) (0-5)
- y) Existen actuaciones elaboradas por el equipo directivo para asegurar la utilización de lenguaje no sexista en el centro. (0-5)

Familias:

- z) Se les comunica a las familias en las tutorías conductas contrarias a la coeducación realizadas por sus hijos/as. (0-5)
- aa) ¿Se implican las familias en este ámbito? (charlas y visitas de familiares sobre estos temas)(0-5)
- bb) ¿Existe un protocolo de violencia de género en su centro por si se detectara alguna conducta en la familia del alumnado? (0-5)

ANEXO 2. CARTA DE PRESENTACIÓN.

Estimados docentes:

Soy alumna de la Escuela Universitaria de Osuna y estudiante del último curso del grado de Educación Infantil. Actualmente, estoy realizando este artículo, cuya temática es “La coeducación en los centros educativos”.

Para llevar a cabo una investigación incluida en dicho artículo, necesitaría su colaboración y les agradecería enormemente que pudieran rellenar un cuestionario acerca de dicha materia y cuya implementación no les llevará mucho tiempo.

Sería para mí un honor contar con su experta opinión, siendo parte fundamental de la Comunidad Educativa y cuya valoración considero que es de gran importancia y que aportaría gran solidez a este artículo.

Sin otro particular y agradeciendo encarecidamente su participación, reciba un cordial saludo, Susana Flores Linares

ANEXO 3. PUNTUACIÓN DE PREGUNTAS CUESTIONARIO.

Elija a qué tipo de centro educativo pertenece:
 81 respuestas

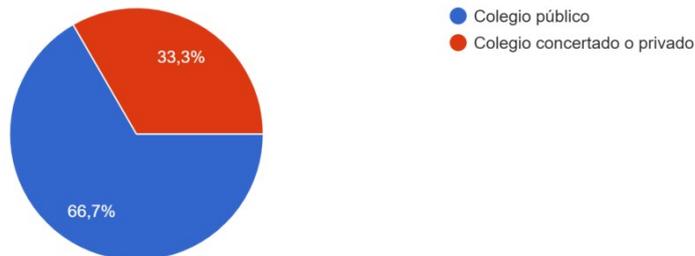


Figura 2. Porcentaje de participación de colegios públicos y colegios concertados/privados.

Seleccione dónde está ubicado el centro educativo:
 81 respuestas

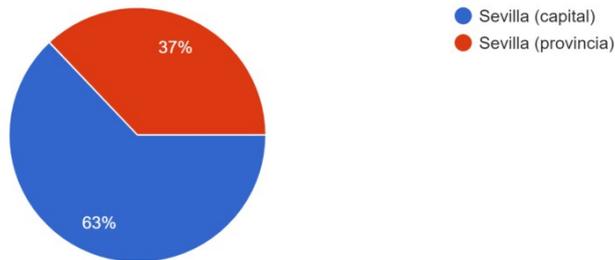


Figura 3. Porcentaje participación según ubicación.

1) Marque con una "X" las actividades y estrategias coeducativas que se lleven a cabo en su centro educativo (teniendo en cuenta cualquier acto realizado, a nivel de aula o de centro).

81 respuestas

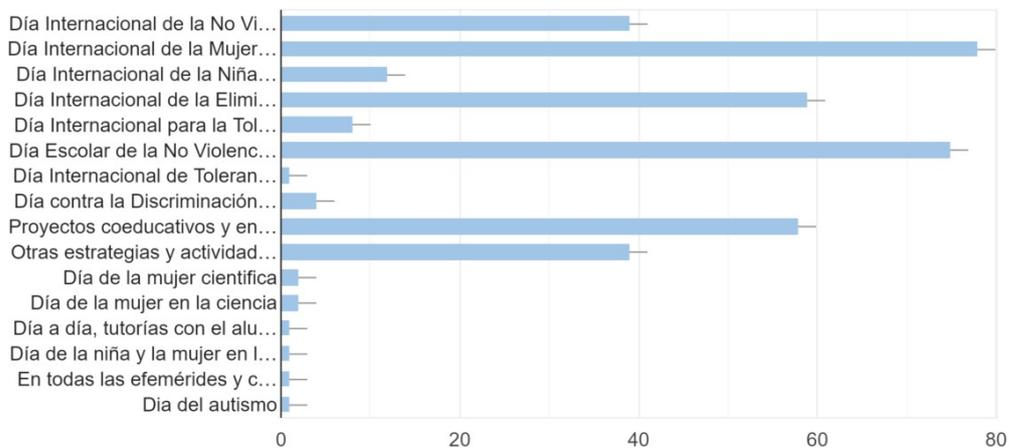


Figura 4. Pregunta "Días celebrados".

2) En el día a día, ¿se llevan a cabo las siguientes tareas referentes a la igualdad? Puntúe del 0 al 5, siendo 0 el mínimo y 5 el máximo.

En relación al alumnado:

Las clases son mixtas.
81 respuestas

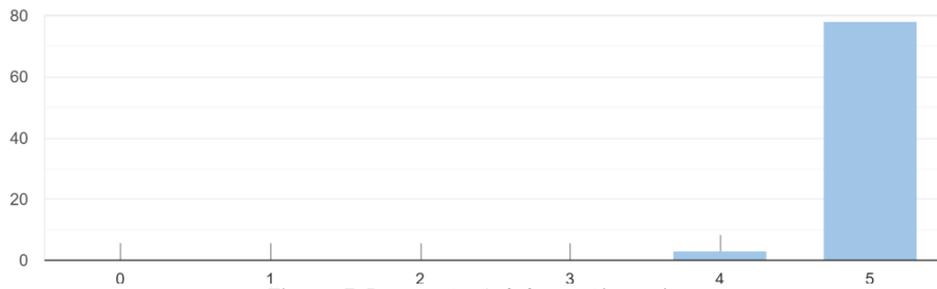


Figura 5. Pregunta 1 del cuestionario.

No existen diferencias entre los uniformes y vestimenta del alumnado.
81 respuestas

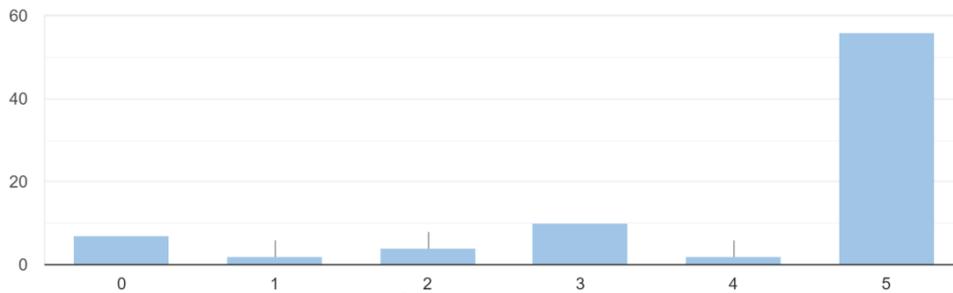


Figura 6. Pregunta 2 del cuestionario.

Se mide la evolución en valores coeducativos en el alumnado a lo largo del curso.
81 respuestas

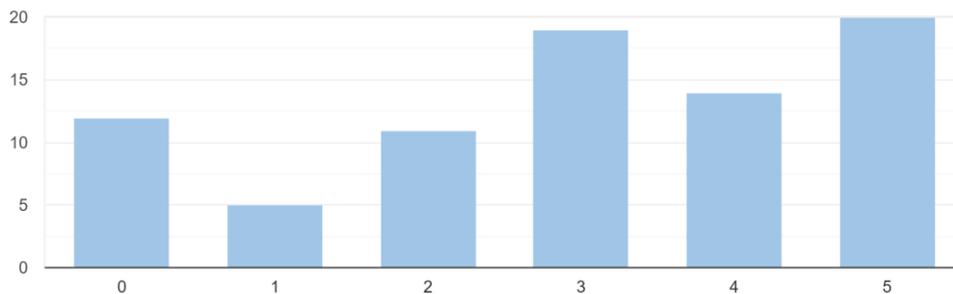


Figura 7. Pregunta 3 del cuestionario.

Se corrigen las conductas en contra de la igualdad del alumnado.

81 respuestas

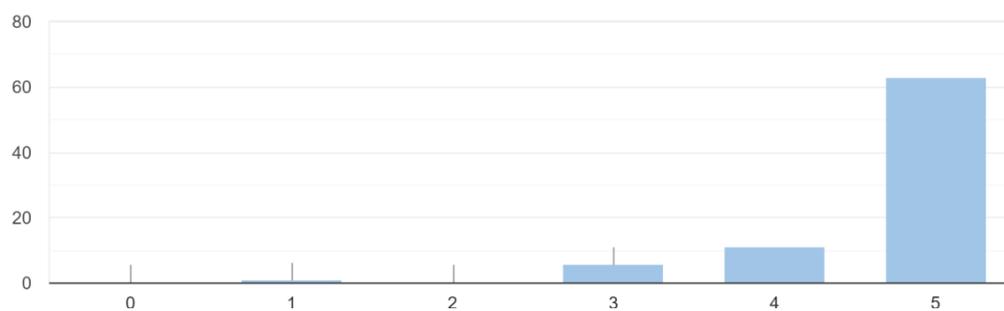


Figura 8. Pregunta 4 del cuestionario.

Se intenta que la distribución en pequeños grupos sea paritaria.

81 respuestas

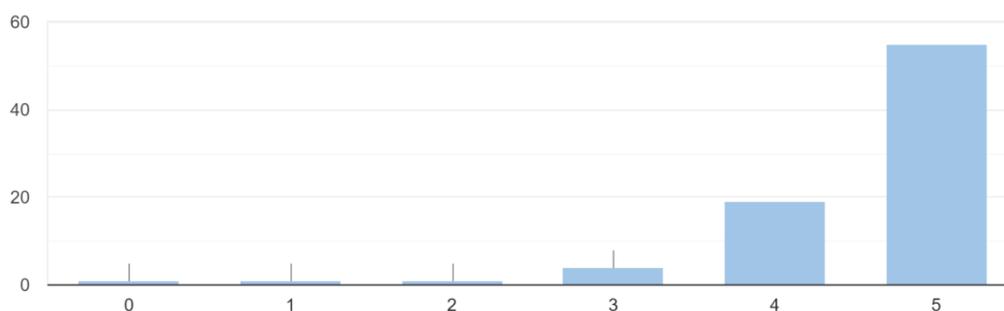


Figura 9. Pregunta 5 del cuestionario.

En relación con el profesorado:

¿Se considera un/a docente igualitario/a?

81 respuestas

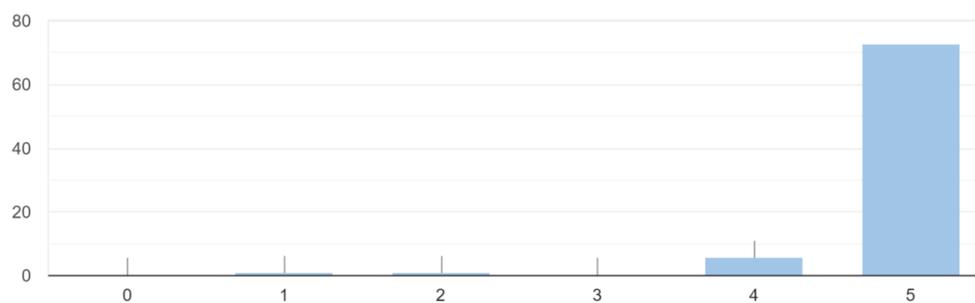


Figura 10. Pregunta 6 del cuestionario.

Existe un trato igualitario por parte del profesorado hacia el alumnado.

81 respuestas

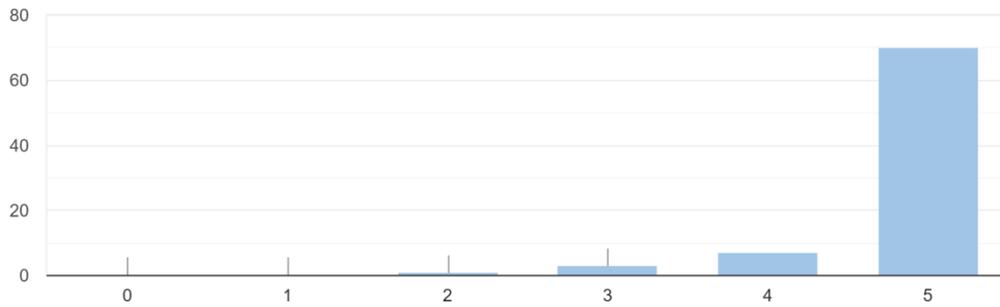


Figura 11. Pregunta 7 del cuestionario.

Se realiza la corrección de ejercicios y exámenes teniendo en cuenta la igualdad entre el alumnado.

81 respuestas

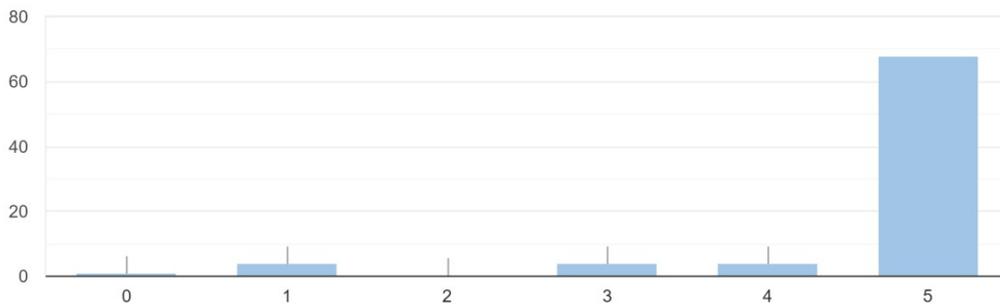


Figura 12. Pregunta 8 del cuestionario.

Se utilizan materiales como videos, cuentos u otros instrumentos para transmitir valores coeducativos.

81 respuestas

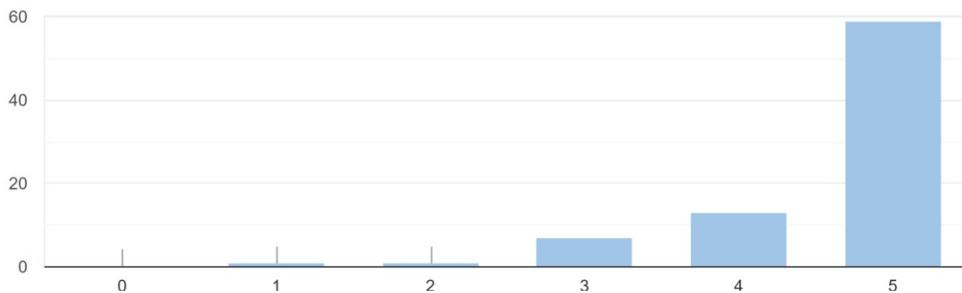


Figura 13. Pregunta 9 del cuestionario.

Se muestran conocimientos coeducativos de manera directa y específica en el currículum.

81 respuestas

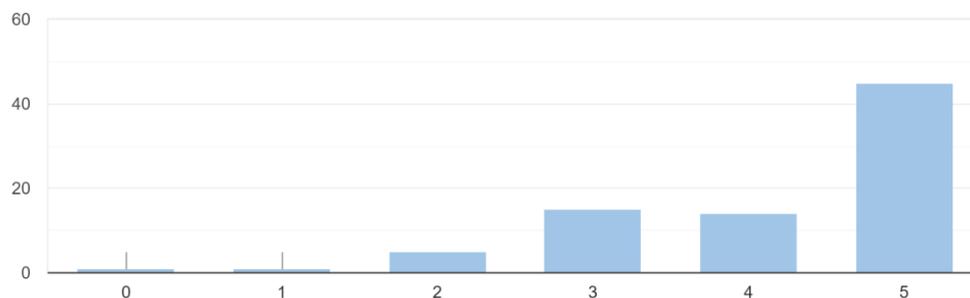


Figura 14. Pregunta 10 del cuestionario.

Inculca valores coeducativos a su alumnado de manera independiente al centro.

80 respuestas

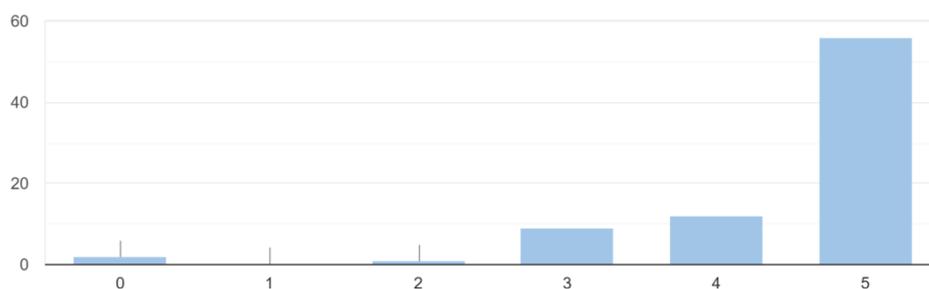


Figura 15. Pregunta 11 del cuestionario.

Se desarrollan acciones formativas dirigidas al docente, destinadas a la inclusión de la perspectiva de género en la acción tutorial, incluyendo educación emocional, afectivo-sexual, etc.

81 respuestas

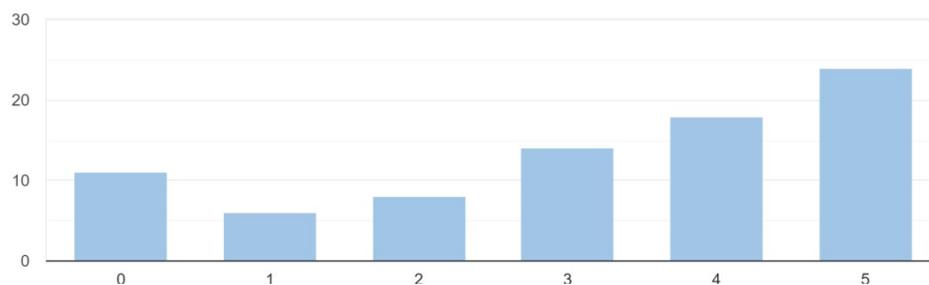


Figura 16. Pregunta 12 del cuestionario.

En relación a las actividades:

Se hace hincapié en la igualdad de actividades en el área de Educación Física (no se mandan actividades diferentes a los niños y a las niñas).

80 respuestas

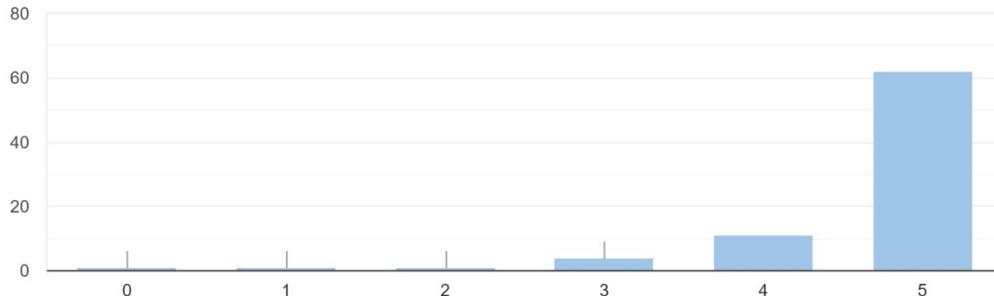


Figura 17. Pregunta 13 del cuestionario.

Se cuida especialmente que los alumnos realicen actividades igualitarias en sus ratos de ocio (aunque exista libertad a la hora de los juegos en e... que no tienen que limitarse por ser niños o niñas).

80 respuestas

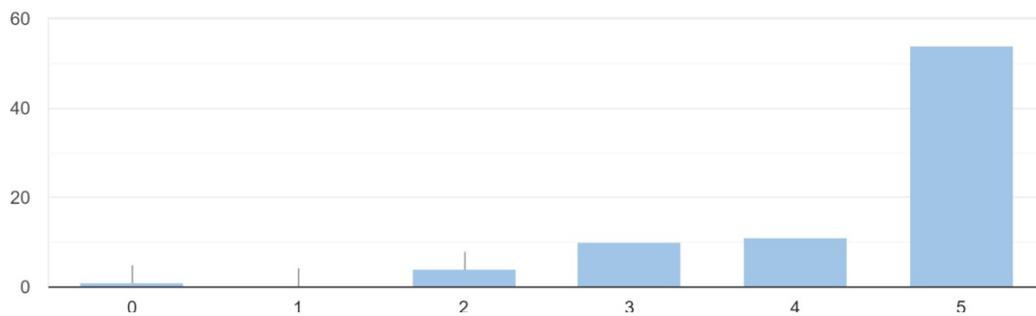


Figura 18. Pregunta 14 del cuestionario.

Se trabaja en contra del sexismo en las clases.

81 respuestas

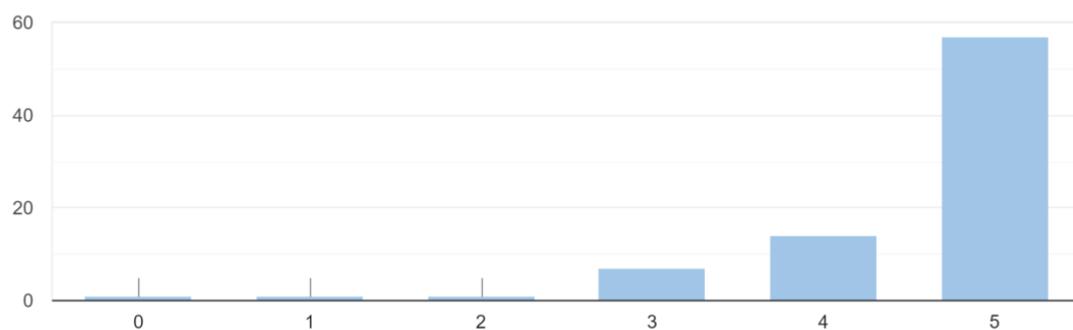


Figura 19. Pregunta 15 del cuestionario.

Existe algún rincón en el centro dónde se expongan los trabajos del alumnado sobre esta temática (Por ej. "El Rincón Violeta").

79 respuestas

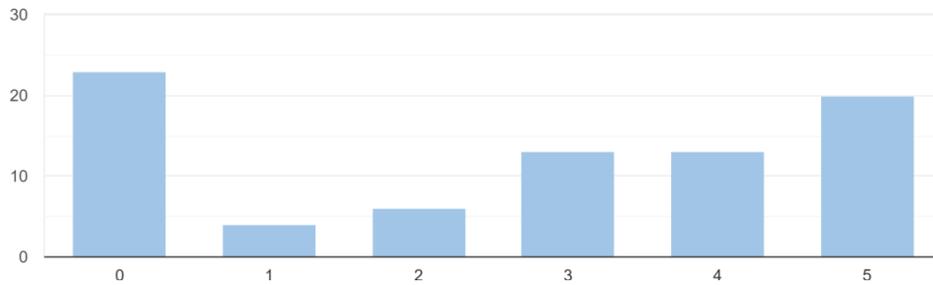


Figura 20. Pregunta 16 del cuestionario.

Hay libros o cuentos para trabajar la coeducación en la biblioteca del centro.

80 respuestas

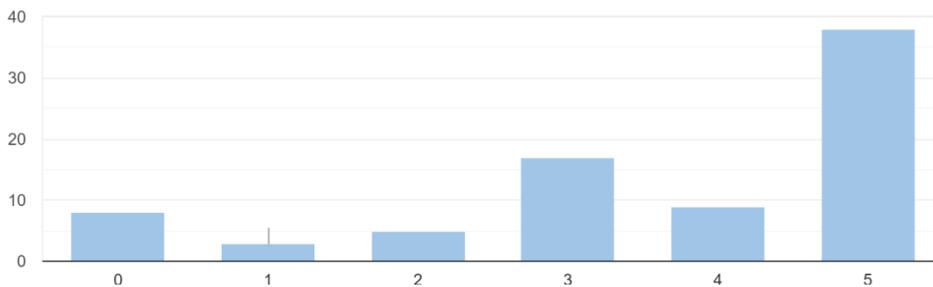


Figura 21. Pregunta 17 del cuestionario.

En relación al claustro:

¿Considera que el claustro de su centro es igualitario?

80 respuestas

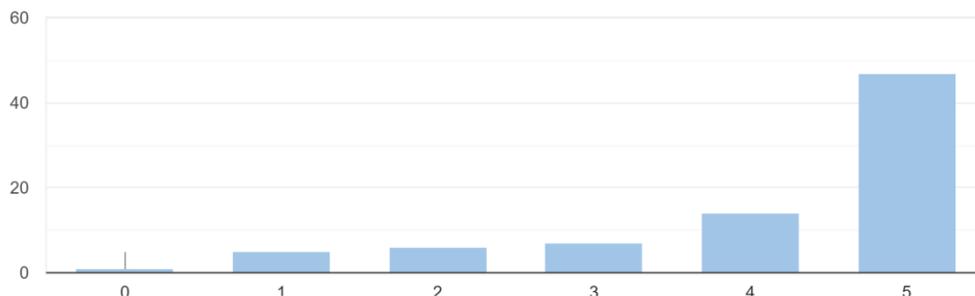


Figura 22. Pregunta 18 del cuestionario.

¿Existe paridad en el equipo directivo de su centro?

81 respuestas

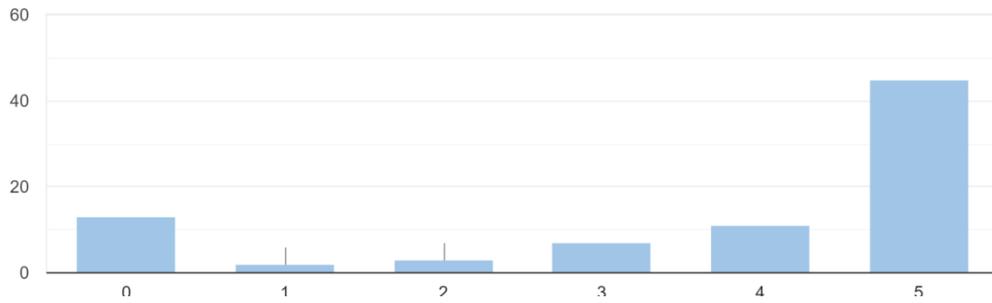


Figura 23. Pregunta 19 del cuestionario.

¿Considera que el reparto de funciones en su centro es igualitario?

81 respuestas

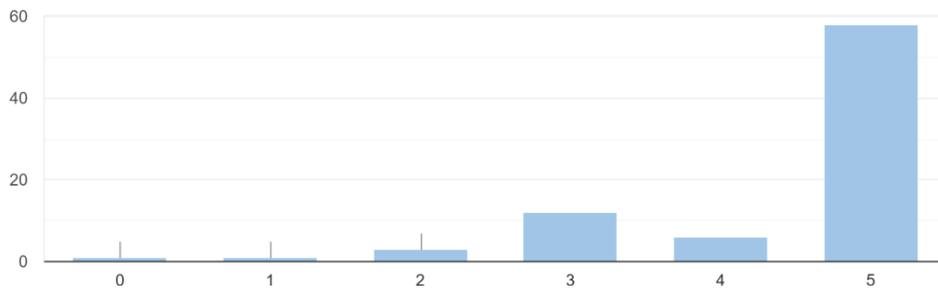


Figura 24. Pregunta 20 del cuestionario.

¿Considera que el centro escolar dónde trabaja es igualitario?

81 respuestas

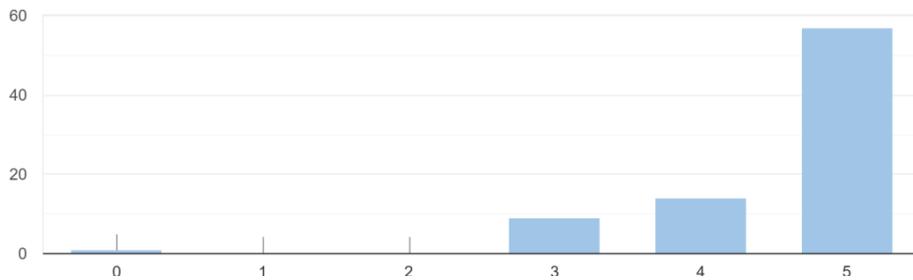


Figura 25. Pregunta 21 del cuestionario.

Entre los miembros del claustro, ¿existe un/a coordinador/a de igualdad?

81 respuestas

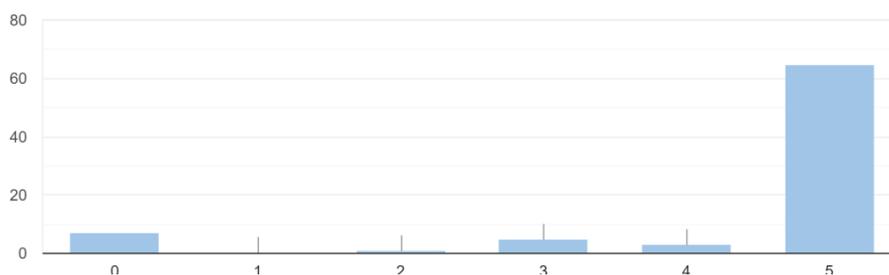


Figura 26. Pregunta 22 del cuestionario.

¿Se usa un lenguaje inclusivo en la cartelería del centro? (Por ej. sala de profesores/ sala del profesorado)

81 respuestas

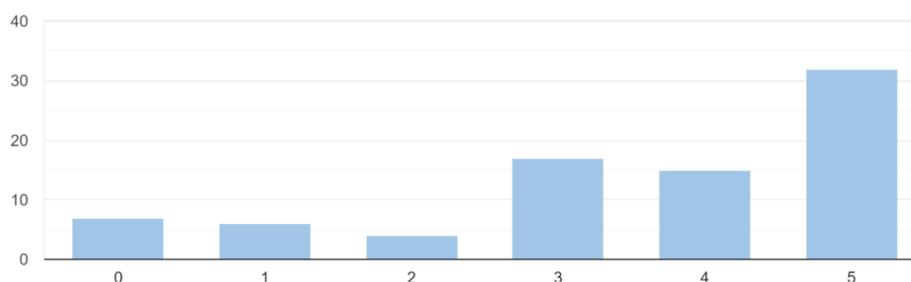


Figura 27. Pregunta 23 del cuestionario.

¿Colabora el centro con otros agentes sociales? (Ayuntamiento, subdelegación de gobierno, distritos,...)

80 respuestas

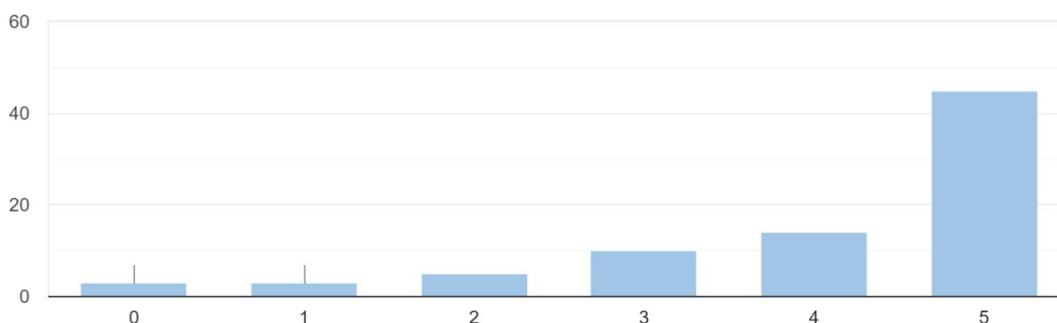


Figura 28. Pregunta 24 del cuestionario.

Existen actuaciones elaboradas por el equipo directivo para asegurar la utilización del lenguaje no sexista en el centro.

81 respuestas

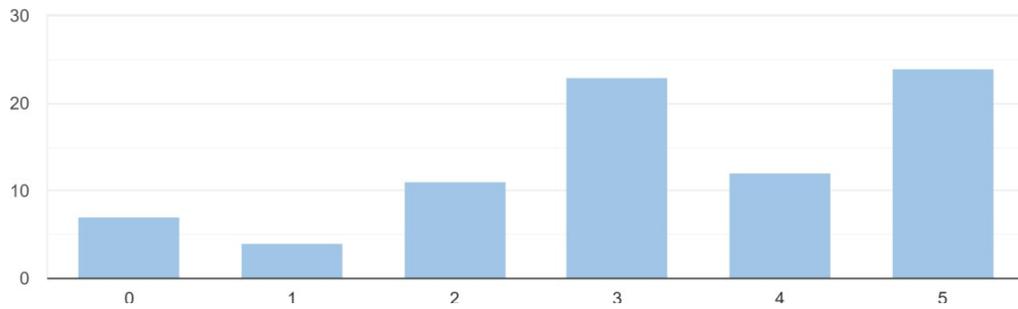


Figura 29. Pregunta 25 del cuestionario.

En relación a las familias:

Se les comunica a las familias en las tutorías si hubiera conductas contrarias a la coeducación realizadas por sus hijos/as.

81 respuestas

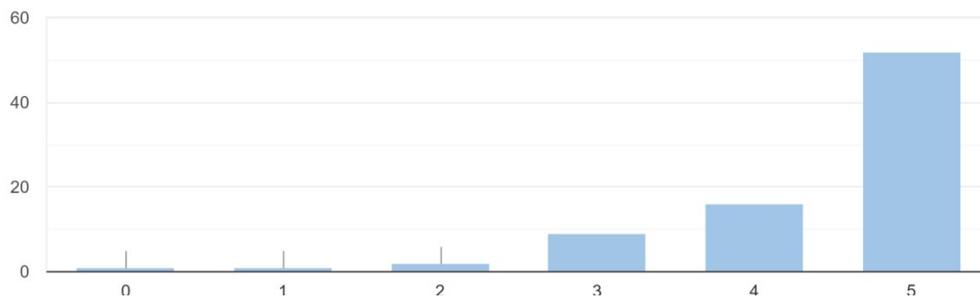


Figura 30. Pregunta 26 del cuestionario.

¿Se implican las familias en este ámbito? (charlas o visitas de familiares)

80 respuestas

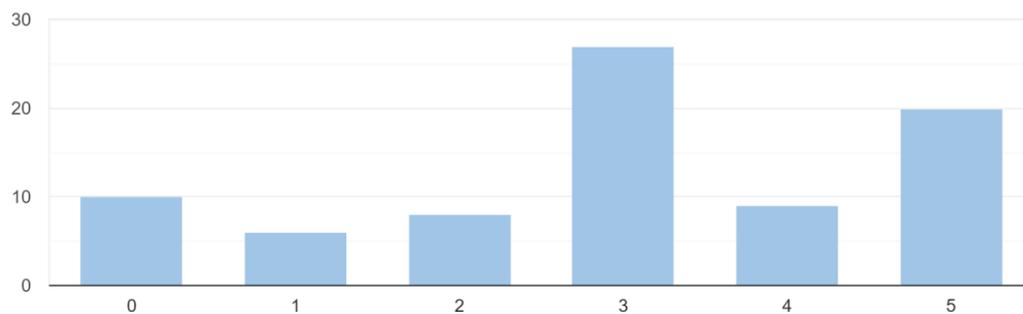


Figura 31. Pregunta 27 del cuestionario.

¿Existe un protocolo de Violencia de género en su centro por si se detectara alguna conducta en la familia del alumnado?

79 respuestas

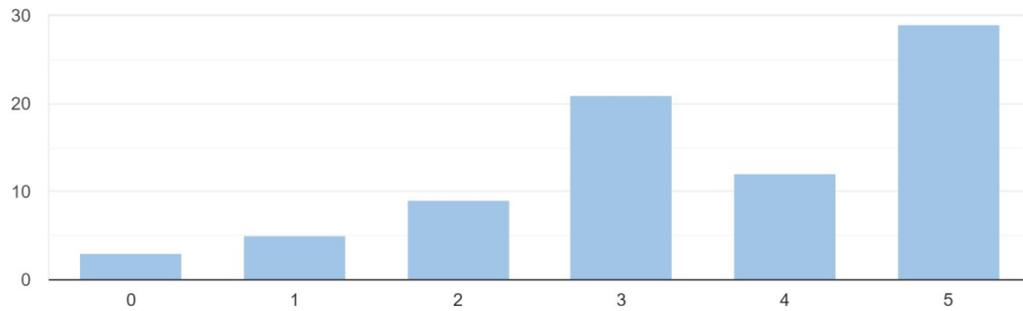


Figura 32. Pregunta 28 del cuestionario.

ANEXO 4. TABLA PARA CALCULAR LA MEDIA Y LA VARIANZA DE LAS PUNTUACIONES EN EL TEST.

Respuestas	n	X_i	$n_i * X_i$	$\bar{X} = \sum n_i * X_i / n$	x^2	$n_i * X^2$	$S^2_x = (\sum n_i * X^2 / n) - \bar{X}^2$
0-1	0	0,5	0		0,25	0	
1-2	0	1,5	0		2,25	0	
2-3	3	2,5	7,5		6,25	18,75	
3-4	27	3,5	94,5		12,25	330,75	
4-5	51	4,5	229,5		20,25	1032,75	
	81		331,5	4,09	0	1382,25	0,32

ANEXO 5. TABLA PARA CALCULAR LA MEDIA Y LA VARIANZA DE LOS DÍAS CELEBRADOS.

Días celeb.	n	Yi	n _i *Y _i	$\bar{X} = \sum n_i * X_i / n$	Y ²	n _i *Y ²	S ² _y
0	0	0	0		0	0	
1	1	1	1		1	1	
2	4	2	8		4	16	
3	13	3	39		9	117	
4	12	4	48		16	192	
5	34	5	170		25	850	
6	10	6	60		36	360	
7	3	7	21		49	147	
8	3	8	24		64	192	
9	1	9	9		81	81	
10	0	10	0		100	0	
					0	0	
	81		380	4,69	0	1956	2,14

ANEXO 6. COVARIANZA Y COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE PUNTUACIONES DEL TEST Y N° DE DÍAS CELEBRADOS:

Covarianza:	0,24
Coefficiente de correlación de Pearson entre Puntuación test y N° de días celebrados:	0,30

El Coeficiente de Correlación de Pearson se calculó mediante la siguiente fórmula:

$$r_{xy} = \frac{\sum Z_x * Z_y}{n}$$

Siendo Z_x y Z_y las puntuaciones típicas de dichas puntuaciones. La Z_x se calculó mediante la siguiente fórmula:

$$Z_x = \frac{X - X_{media}}{S_x}$$

ANEXO 7. FIABILIDAD

Para la Fiabilidad, se utilizaron la Media y la Varianza de las diferencias entre filas pares e impares del test:

Media diferencias:	0,09
Varianza diferencias	0,13

Y la fórmula de Rulon:

$$\rho_{xx'} = 1 - \frac{\sigma_{Diferencias}^2}{\sigma_x^2} = 1 - \frac{0,13}{0,32} = 0,59$$

Factores psicosociales, lenguaje no verbal y protocolos, los nuevos estresores para contraer el síndrome de Burnout tras la Covid-19 en el docente.

El caso del IES Luis Carrillo de Sotomayor.

Ana Isabel Gómez Pérez
Antonia García Parejo

Resumen:

En el presente trabajo se pretende conocer los niveles de Burnout en una muestra del colectivo docente del IES Luis Carrillo de Sotomayor, y cómo las variables relacionadas con la pandemia sufrida por el virus del Covid-19, como el establecimiento de protocolos, uso de mascarillas, distanciamientos sociales o pérdida de comunicación no verbal, influyen en estos niveles estudiados.

Para ello, los objetivos de la investigación serán fundamentados a través de un estudio de casos, en la validez factorial del Maslach Burnout Inventory, el cual se ha adecuado al objetivo de estudio, añadiendo distintas variables vinculadas al Covid-19. Los datos analizados corresponden a un total de ocho profesionales del centro.

Los resultados indican un importante desajuste en las variables de despersonalización, cansancio emocional y realización personal bajo los efectos que ha causado el virus, según la adecuación de los niveles estudiados acordes con los parámetros estipulados en el instrumento.

1. INTRODUCCIÓN.

Las estructuras económicas, sociales y políticas en el mundo, se han visto debilitadas en cuestión de meses, la situación mundial en la actualidad nos ha llevado a posicionar el área de salud como prioridad en nuestro día a día, quedando así los mecanismos de actuación e interpretación ante situaciones estresantes en un segundo plano.

La presión diaria, las rutinas imparables, y los ritmos acelerados se han visto enfrentados sin consideración previa a una pausa que ha generado un desconcierto en la población mundial, nuestros objetivos principales se han visto sustituidos por la más primitiva supervivencia del ser humano.

Los indicadores de morbilidad y mortalidad han generado una ruptura en el sistema social y todo lo que ello entraña, es evidente que la crisis sanitaria generada por el Covid-19, causado por el virus SARS-CoV-2, ha impactado en nuestra modalidad de vida.

Todo ello ha supuesto la aceptación de nuevos retos, entre otros en el área educativa. La normalidad establecida hasta entonces y el proceder en este ámbito se han visto influenciados por los nuevos cambios ocasionados a raíz de esta pandemia mundial, algo que a su vez también se ha podido ver influenciado por las constantes reformas y modificaciones sufridas en el sistema educativo pues son ocho las leyes educativas establecidas en España desde 1980.

Tal y como indica Puertas (2018), todas estas reformas están generando un desconcierto en la población docente, se están enfrentando anualmente a una creciente presión psicológica, ya que finalmente sobre este colectivo recae una amplia responsabilidad en cuanto a la transmisión de conocimientos de calidad y educación.

Al final no solo se trata de ser competente y poseer una gran gama de conocimientos tanto teóricos como técnicos en diferentes materias, sino que las habilidades, destrezas, actitudes y sentimientos al respecto por parte de este equipo son fundamentales para favorecer un avance social.

Son la suma de varios acontecimientos a través de los cuales, en los últimos años la figura del docente se ha visto desacreditada o desubicada respecto al protagonismo otorgado en años anteriores, además, por el contrario, en décadas pasadas el profesorado tenía el respeto del alumnado y además de ello contaba con el apoyo y reconocimiento de las familias respectivas, algo que favorecía el ejercicio de su profesión en un ambiente más relajado y distendido.

Sin embargo, actualmente y aunque no sea algo constante pero sí bastante común, podemos apreciar el cambio que han sufrido estas relaciones, la figura del

docente de normal se ve sometida a una constante evaluación, cuestionamiento por parte de las familias y la falta también de respeto por parte del alumnado, sin generalizar obviamente.

Este cambio ha supuesto una pérdida y desacreditación en cuanto a la autoridad que antes tenía esta figura profesional, lo que a su vez además ha supuesto la pérdida del reconocimiento social.

Pese a ello, esto no es algo que esté ocurriendo solo a nivel educativo. Las bases asentadas de civilización y las normativas sociales están cambiando, con ello observamos que cada vez son más las competencias que se le exigen a los docentes de forma inmediata, las demandas de la ciudadanía están cambiando y con ellas las medidas laborales establecidas, el proceder social se ha visto modificado en muchos aspectos, es por ello que, a modo de consecuencia, se están observando repercusiones negativas en muchos sentidos.

Muchas de las reformas escolares establecidas, han precedido una serie de cambios que al fin y al cabo han sido necesarios para el avance y estabilización social, con ello no se quiere decir que se pueda transformar a la sociedad desde la escuela, pero sí que ésta ha formado parte de ello, además supone un factor de mantenimiento e innovación estructural.

A día de hoy, si algo se puede observar claramente es que el grado de socialización, ya sea a nivel escolar, familiar, de amistad o cualquier otro núcleo, está siendo insuficiente, pues las nuevas sociedades están fragmentadas en una pluralidad de tendencias, creencias y líneas de actuación que a su vez lo que están generando es que se esté produciendo una situación de descomposición social.

La pérdida del sentido común y de puntos clave compartidos por los ciudadanos, están provocando un desconcierto y desorientación general, aunque a su vez, esto también es considerado como la apertura hacia nuevas tendencias sociales y ruptura de normas que coartan la libertad de los ciudadanos en muchos aspectos.

Sería necesario posicionar esta situación ante los pros y contras que ello supone, pues cada vez más existen diferentes modelos de vida que seguir, pero, la cuestión sería el estudio de hasta qué punto esto beneficia o no a la sociedad como seres sociales que somos.

La figura del profesorado se está viendo ligada a estas circunstancias, y la escuela como agente de socialización igual. La pérdida de efectividad de la misma y los valores negativos ligados a los resultados de todo ello, están siendo objeto de burla de los profesionales a cargo de esto.

Por lo tanto, es fácil apreciar que se están generando situaciones estresantes que desembocan en el desgaste tanto físico como emocional y degeneración de las funcionalidades profesionales, en este caso centrándonos en el colectivo estudiado, el profesorado. Con ello, como analizó Puertas (2018) nos adentramos en el mundo del síndrome del Burnout, conocido como el síndrome de estar quemado o síndrome del desgaste profesional.

Martínez (2015) indicaba que podemos entender que este síndrome profesional está altamente relacionado con las estrategias de afrontamiento utilizadas y el término estrés, el cual puede ser un concepto relacionado entre la capacidad personal y la valoración que la persona haga ante la situación a través de los recursos personales que posea, es decir, las estrategias de afrontamiento, y si en este caso no son las suficientes como para

salvaguardar la situación, es cuando surge el problema, pues finalmente el ambiente está superando las herramientas de las que el profesional dispone y ello está causando una prolongación en el tiempo del conflicto.

Siguiendo con lo estudiado por este autor, se puede entender que estas estrategias pueden definirse como esfuerzos cognitivos y conductuales para dar respuesta a las demandas que normalmente no son entendidas como adecuadas, sino que exceden la normalidad y desbordan los recursos de la persona, algo que, si se relaciona con lo anteriormente mencionado, ocurre de cada vez más.

Otro de los sentidos con los que se puede entender este síndrome según los autores que Martínez (2015) menciona en su estudio, es que se trate de una discordancia entre los altos esfuerzos realizados por el profesional con los resultados obtenidos finalmente. Se genera un empobrecimiento y cansancio emocional que puede incluso llegar a generar un estrés crónico que dé lugar al desborde tanto físico como psíquico. Aunque es cierto, que, de la misma manera, podemos observar que de una forma u otra y por unas circunstancias u otras finalmente el profesional llega al límite y sin recursos de los que hacer uso.

Son muchos los factores que pueden acrecentar situaciones de este estilo, la estructura educativa socialmente está vista con una función socializadora en el seno de una cultura y gran parte de responsabilidad está vista como parte de las instituciones educativas, además, como ya se ha comentado, las reformas educativas establecidas han sido precedentes de diversos cambios sociales, y a través de procesos y mecanismos de enseñanza se puede reconstruir la esencia

de las ideas, creencias, normas y valores (León, 2011).

El establecimiento de protocolos adaptados a estas circunstancias y las consecuencias que ello ha generado como por ejemplo la pérdida de información a través del lenguaje no verbal ha supuesto un antes y un después en las instituciones educativas, es por ello que a continuación se ha procedido a desarrollar un estudio para demostrar realmente si estos cambios han supuesto un aumento en la presión del profesorado y ligado ello el aumento del cansancio emocional en los mismos.

2. JUSTIFICACIÓN

Son varias las ventajas que se han demostrado tras varios estudios, sobre el uso del Maslach Burnout Inventory (MBI) para el análisis del síndrome del trabajador quemado en diversidad de profesionales.

Son distintas las adecuaciones que se han desarrollado y adaptado a diferentes grupos profesionales, pero tal y como indican Vera y Gabari (2019), el profesorado es un colectivo especialmente vulnerable al desarrollo de este síndrome analizado, debido a los componentes afectivos y emocionales inherentes que se ajustan al profesional.

Es clave en este proceso tan importante socialmente, la figura del profesional de la educación, la cual soporta una gran presión al respecto. Por otra parte, la sociedad nos impone un ritmo de trabajo acelerado, que incluso dificulta en muchas ocasiones la calidad de los resultados, y a ello se le puede sumar las últimas circunstancias sufridas por el Covid-19, ya comentadas anteriormente.

Según (2021), el cierre de instituciones educativas ha sido una de las intervenciones y medidas no farmacéuticas

que se han utilizado para mitigar y frenar la crecida y desarrollo de esta pandemia, que de una manera directa han influenciado las circunstancias de trabajo de gran parte de la población, siendo toda una suma de factores para poner en marcha las estrategias de afrontamiento de este colectivo profesional.

Tal es la situación, que las habilidades emocionales han comenzado a adquirir relevancia ya no solo en el ámbito educativo, sino también en la sociedad en general. Debido a los grandes beneficios que se han observado, de aquellos individuos con herramientas para afrontar situaciones adversas, como la toma de decisiones eficaces, manejo de las situaciones de estrés, buen trabajo bajo presión, etc.

Se pretende llegar con este estudio a la investigación de todas aquellas situaciones estresantes y factores que estén relacionados con este síndrome en el profesorado especialmente las vinculadas al Covid-19, para poder desempeñar estrategias de prevención y mejora de las condiciones, y analizar a estos profesionales como claros referentes en la transmisión de cultura, formación de futuras sociedades y base de la evolución sociocultural.

Ligado a ello y habiendo sido vividores de la crisis sanitaria mundial sufrida por el Covid-19, se han desarrollado estrategias de afrontamiento y de prevención en los centros educativos que han supuesto un cambio de ciento ochenta grados tanto para el alumnado como para el profesorado.

Por lo tanto, han sido dos variables, el agotamiento profesional y la pandemia, que han coincidido en un periodo de tiempo y han generado un estrés en la población general, repercutiendo en muchos sectores profesionales.

A ello se le añaden las restricciones, nuevos protocolos de intervención, medidas de prevención y estrategias que se han establecido de una forma rápida para el control de la situación.

El distanciamiento social ha pasado a formar parte de nuestro día a día y la manera de comenzar a practicarlo ha sido un reto para los ciudadanos. Especialmente, en los centros educativos, en este caso institutos, este factor adquiere un papel fundamental para el establecimiento de vínculos, formación de grupos sociales, desarrollo de la personalidad, prevención del acoso, la interacción implica que los primeros años de vida sean clave para el desarrollo y la adquisición de habilidades, pero aquí entramos en debate pues también lo es para la salud, el bienestar y la equidad.

Son una serie de acontecimientos que han ido conformando un cúmulo de estresores en los perfiles docentes, que en muchas ocasiones han desembocado en bajas, conflictos, pérdida de interés o cansancio emocional, despersonalización o falta de realización personal, como se ha procedido a evaluar.

Dado que los centros educativos son espacios de convivencia e interacción, cuyo funcionamiento se ha visto modificado al completo durante este periodo de años, quedando aún secuelas de ello, se ha procedido a realizar el siguiente estudio para considerar hasta qué punto, han llegado los niveles de agotamiento en el profesorado, ante las medidas de control ante la aparición de casos de Covid-19.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Se han identificado varios y numerosos los estudios que analizan el estrés como uno de los efectos adversos en la profesión

del docente (Zorrilla, 2017), para ello hace especial relevancia a la investigación llevada a cabo por ANPE y la Fundación Médica Jiménez Díaz (2005) donde identificaron que los efectos más frecuentes a denotar serían: ansiedad, falta de confianza, pensamientos confusos y la somatización que supone este malestar a nivel psicológico.

Además, como se ha indicado anteriormente, las responsabilidades atribuidas al profesorado y la carga académica que soportan debido a las numerosas reformas legislativas, las expectativas, y responsabilidades de transmisión cultural, están convirtiendo poco a poco en esta profesión de alto riesgo, lo que puede generar resultados de cansancio o malestar o como se le viene llamando, síndrome de Burnout.

Estos no son necesariamente los únicos motivos por los que estos profesionales se pueden ver arrastrados a este síndrome, sino que la excesiva burocracia o la situación de crisis sanitaria sufrida desde el 2020, han sido el desencadenante del aumento de esta sintomatología.

Los cierres de instituciones educativas, a todos los niveles, han provocado un importante distanciamiento a nivel social entre estudiantes, por lo que este ha sido un factor de vulnerabilidad que ha supuesto la innovación en metodologías y con ello un aumento de la presión educativa. Los niños y niñas en particular, son vulnerables ya de por sí a brotes de enfermedades infecciosas por diferentes motivos, pero más allá del efecto que ello conlleve en su salud, la disrupción social a la que se ven sometidos, también presenta riesgos tanto en el bienestar como en la protección.

Tras la llegada de acontecimientos fuera del control del ser humano, las respuestas adaptativas a la situación, han

generado un desconcierto a nivel mundial, que han conllevado la toma de decisiones de una forma rápida sin saber realmente la eficacia de las mismas.

Hernández (2021) explicaba cómo durante esta situación de crisis sanitaria, han sido diferentes las medidas a adoptar en este caso desde los centros educativos, se han aplicado enfoques innovadores reparadores sobre este quiebre producido socialmente, como apoyo a la continuidad de la educación y formación del alumnado.

Las diversas adaptaciones desarrolladas durante la pandemia a nivel global, han estado vinculadas al teletrabajo en muchas de las profesiones, en este caso hablamos del que ha sido desempeñado por los docentes. Ello ha tenido una importante repercusión en general, pero a nivel individual ha supuesto un inevitable distanciamiento social que ha dado fruto a la sobrecarga laboral o sufrimiento emocional, entre muchas otras.

Las profesiones que están más expuestas a ese desgaste psíquico son aquellas que pertenecen al sector social, servicios humanitarios o asistenciales, entre ellas, encontramos a la profesión docente como una de las más vinculadas a las rápidas transformaciones, principalmente en el contexto social, ya que va ligada a las demandas culturales, relacionales y emocionales, propias de su desempeño (Zorrilla, 2017).

Sandra y Gonçalves (2017) informaban que esta sobrecarga de sensaciones deriva en el quemazón del profesional, siendo este uno de los temas más investigados en relación a la psicología de la salud ocupacional, ya que han sido muchos los resultados que han ido confirmando sus graves consecuencias en los que se refiere a la salud del trabajador.

En general, y siguiendo los objetivos expuestos a continuación, se pretende realizar un estudio sobre esta situación, para poder analizar realmente cómo ha incidido esta crisis sanitaria en el estrés diario de los profesionales de la docencia, y a su vez cómo eso ha generado nuevos estresores en las aulas, como el uso de mascarillas, seguimiento de protocolos, desinfección, o lenguaje no verbal, etc.

4. OBJETO DE ESTUDIO.

La necesidad de estudio del síndrome burnout viene dada por la creciente preocupación por la carga laboral del profesional docente y la preocupación por la calidad de vida del trabajador con el objetivo de que todo esto repercuta en una mejora de la calidad y eficacia del trabajo y permita establecer medidas preventivas o correctoras ante conductas o trámites inadecuados o innecesarios, para así aliviar la situación estudiada.

En este caso el centro educativo donde se contextualizará el siguiente estudio es el IES Luis Carrillo de Sotomayor, se trata de un centro educativo público perteneciente a la rama de secundaria, se encuentra ubicado en la Avenida San Carlos de Chile en la localidad de Baena, Córdoba. Esta institución educativa está titulada por la Junta de Andalucía y su código como centro es 14000483.

Hace aproximadamente unos nueve años, se situaba en una zona más adentrada en el núcleo urbano de la localidad, pero desde el año dos mil trece su domicilio ha cambiado y se trasladó a todo el personal a un edificio de nueva construcción, ubicado en una nueva zona urbana hacia donde el pueblo se está expandiendo, aunque queda menos céntrica que la ubicación anterior.

Aunque el edificio se encuentre ubicado en el término municipal de Baena, su

alumnado es perteneciente tanto a esta localidad como a las pedanías y pueblos de alrededor que no disponen del segundo ciclo de ESO o Bachillerato, además para este alumnado procedente de otros lugares dispone de un servicio de transporte diario, tanto al inicio como al final de la jornada formativa.

Por contextualizar un poco, la localidad de Baena es de unos aproximadamente veinte mil habitantes, no siendo este centro educativo el único que dispone de secundaria en el pueblo, aunque sí el único público. Esta localidad se caracteriza por ser un lugar humilde, donde la principal moneda de trabajo es la aceituna y todo lo que esta conlleva, es decir, su recogida y procesamiento, finalizando en la elaboración del aceite y obtención de residuos para su aprovechamiento en otras industrias.

Generalmente el perfil de los vecinos de la localidad es normalizado y de clase obrera, encontrando un alto número de familias tradicionales dependientes de pequeños negocios que

se traspasan de generación en generación. Algo a destacar de esta localidad es que su población se ve incrementada en la etapa de recogida de aceituna, pues son muchas las personas que se trasladan hasta aquí como temporeras para trabajar durante esta época.

Es preciso señalar también que, pese a no ser un lugar conflictivo, Baena está seleccionada como uno de los pueblos de Andalucía con una de las zonas desfavorecidas y en situación de vulnerabilidad de la provincia de Córdoba, debido a que uno de sus barrios se ha convertido en un gueto que ha quedado excluido del comportamiento normalizado de la localidad.

Este barrio se ha considerado como zona desfavorecida por un estudio realizado en la comunidad autónoma de Andalucía llamado Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión y la Inclusión Social, la cual se ha movilizado gracias a la financiación por parte de la Unión Europea. Algo que caracteriza a estas zonas es la alta tasa de desempleo, economía encubierta, absentismo, violencia de género o drogadicción o abandono de los estudios, entre otras cuestiones.

Es así como gran parte de este alumnado pasa por este IES antes de llegar a la edad de dieciséis años cuando la educación ya no es obligatoria. Los Servicios Sociales están muy involucrados con parte del alumnado de este centro y con el servicio de orientación del mismo.

Esta situación toma parte como un estresor añadido, pues supone un gran esfuerzo por parte del profesorado, el lograr que este grupo de alumnado se involucre y no de por perdidos sus estudios, o que simplemente consigan la obtención de la enseñanza secundaria obligatoria.

En general el nivel sociocultural del centro es intermedio, pues los contenidos trabajados en las aulas son adecuados y contextualizados, se disponen de actividades bilingües, intercambios, hay un alto nivel de exigencia y de contenidos trabajados, existe un amplio trabajo de manera transversal con el alumnado en habilidades, aun así, esto se ve paralizado por el índice de absentismo activo, la presencia de algunos alumnos/as de manera intermitente y la existencia normalizada de expulsiones o abandono escolar.

El IES Luis Carrillo de Sotomayor dispone de las siguientes enseñanzas:

- Ciclo educativo de enseñanza obligatoria, con dos líneas en cada curso.

- Enseñanza postobligatoria de Bachillerato, con una línea cada especialidad, diferenciando entre:
 - Científico-tecnológico.
 - Humanidades-sociales.
 - Artes.
- Formación Profesional Básica, con una línea y con especialidad en informática y comunicaciones.
- Formación Profesional de Grado Medio, con especialidad en:
 - Técnico en Conducción de Actividades Físicas y Deportivas en el Medio Natural.
 - Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes.
- Formación Profesional de Grado Superior, con especialidad en:
 - Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas.
 - Técnico Superior en Acondicionamiento Físico.
 - Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma.
- Enseñanza para adultos, diferenciada también en dos niveles:
 - Enseñanza Secundaria para Personas Adultas, con modalidad semipresencial y dos líneas.
 - Bachillerato para Personas Adultas, de la misma modalidad semipresencial y dos líneas, con especialidad en:
 - Ciencias.
 - Humanidades y Ciencias Sociales.

Su abanico es amplio y ofrece posibilidades de reincorporación formativa a la localidad, además, desde hace seis años se conformó como centro de desarrollo de

pruebas de acceso a la universidad. También se ofrece como “Escuela de Idiomas” ya que el Ayuntamiento de la localidad lo ha fijado como institución referente para el desarrollo de actividades para la ciudadanía en relación al estudio de idiomas.

El equipo de profesionales que imparten enseñanzas está compuesto por un total de 78 profesores y profesoras, distribuidos en diferentes departamentos, áreas educativas y cargos ejercidos.

Dentro de todos estos departamentos encontramos el de Formación y Orientación Laboral, sobre el cual se ha centrado el objeto de estudio. En relación al mismo, durante los primeros días de prácticas, se observó el clima de trabajo, grupos de clase, alumnado, relaciones interprofesionales y se pudo llegar a la conclusión de que dentro de la rutina del profesorado, destacaban dos aspectos en el funcionamiento del mismo que marcaban un patrón común en el ejercicio de la profesión, y estos son tanto el seguimiento de protocolos de contacto y actuación en el centro docente y más concretamente en las aulas y en relación con el alumnado y el uso de mascarillas como factor estructural en el seguimiento de estos protocolos sanitarios.

Por ello con el presente estudio se pretende investigar sobre cómo la intervención del profesorado ante posibles síntomas compatibles con Covid-19 o la más mínima sospecha ante ello y el seguimiento de protocolos de actuación han incidido en la calidad, eficacia y satisfacción laboral en los mismos.

5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Para el estudio de dicha situación, se han planteado una serie de preguntas adaptadas al estudio realizado en su versión clásica, estableciendo en primer

lugar unos criterios de evaluación de dicho síndrome. Existen diferentes aproximaciones al estudio de este síndrome, pero en todas ellas se ha considerado que este hecho abarca una serie de manifestaciones tanto físicas como psicológicas como respuesta a la presión a la que se encuentra sometido el profesional de manera continuada.

De este modo, y tras el análisis de distintos instrumentos, observaron que el diseñado por Maslach, describe este hecho como una reacción adversa producida al prolongado ambiente laboral estresante, caracterizado principalmente por el cansancio emocional.

Dentro del instrumento utilizado, que se caracteriza por distinguir tres dimensiones dentro del objeto de estudio, como son el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal, con un total de veintidós ítems, se ha procedido a añadir cinco ítems más, relacionados en este caso con los objetivos estudiados, además de adaptar las preguntas específicamente a la temática abordada en dicho estudio.

Por lo tanto, a parte de las dimensiones que ya son objeto de estudio en este instrumento, se han planteado una serie de preguntas como por ejemplo, qué influencia han tenido los protocolos covid en las aulas, cómo ha influido esta situación sanitaria en la carga laboral del profesorado, qué resultados están teniendo el uso de las mascarillas en cuanto a las relaciones y comunicación no verbal o qué factores psicosociales han denotado ante esta situación laboral, en este caso en el profesorado.

Las preguntas planteadas a la investigación y utilizadas en el instrumento, han sido las siguientes:

1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo, especialmente tras el Covid-19.

2. Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo, algo que se ha acrecentado tras la pandemia.

3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado/a.

4. Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnos/as

5. Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales

6. Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa.

7. Creo que trato con eficacia los problemas de mis alumnos/as generados durante la pandemia y posteriormente a esta.

8. Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado/a por mi trabajo.

9. Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as.

10. A raíz de la crisis sanitaria generada por el Covid-19, considero que me he vuelto más insensible con la gente desde el punto de vista de mi papel como profesional docente.

11. Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.

12. Me siento con mucha energía en mi trabajo.

13. Me siento frustrado/a en mi trabajo.

14. Creo que trabajo demasiado.

15. No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as.

16. Considero que trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés.

17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos/as, a pesar de los protocolos covid implantados en las aulas.

18. Me siento motivado/a para trabajar y mantener contacto con el alumnado, siempre que se cumplan los protocolos de seguridad Covid-19 establecidos en el centro.

19. Creo que consigo resultados valiosos en este trabajo, a pesar de los inconvenientes encontrados en estos últimos años.

20. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos/as.

21. Me siento acabado/a en mi trabajo, al límite de mis posibilidades.

22. En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma.

23. Creo que mis alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas.

24. Considero que mis resultados profesionales se han visto influenciados por los protocolos covid establecidos en los centros educativos.

25. La comunicación y vinculación profesional con mis alumnos/as, se ha visto influenciada por el uso de mascarilla.

26. Considero que pierdo información sobre el estado anímico y comprensión didáctica de mis alumnos/as debido al distanciamiento social producido por el covid.

27. En general, opino que mi trabajo y gestión emocional ante el mismo, se han visto afectados negativamente en estos últimos años por la situación sanitaria sufrida.

6. OBJETIVOS.

General:

- Evaluar la presencia de burnout en los docentes de educación secundaria del I.E.S Luis Carrillo de Sotomayor tras la situación del Covid-19.

Específicos:

- Analizar los factores psicosociales que afectan al docente tras la covid-19.
- Estudiar el lenguaje no verbal con el uso de la mascarilla en el aula.
- Investigar los distintos protocolos en los centros educativos y cómo afectan a las emociones del docente. (situación emocional).

7. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

El concepto del estrés es anterior a su uso conocido como tal, Zorrilla (2017) identificó varios autores que estudiaron este concepto previamente a su conocimiento, dentro de dicho objeto de estudio, tenían cabida sintomatologías tanto fisiológicas, cognitivas, emocionales o conductuales que hicieron complejo el proceso de identificación del mismo. A través de dicho análisis se obtuvo en claro que se trataba de una reacción y se llegó a la conclusión de que era una sintomatología obtenida por el ser humano, que se encontraba ligada a una respuesta adaptativa a circunstancias y estímulos amenazantes para el individuo.

Freundenberger (1974) en Estados Unidos fue el primero en acuñar el término de "síndrome de quemarse por el trabajo" al cual otorgó el nombre anglosajón de burnout conocido comúnmente, pero fue Maslach (1976) quien dio a conocer el término en el congreso académico de la Asociación Americana de Psicología (APA)

comprendiendo el burnout como un proceso de estrés crónico, siendo en 1981 cuando lo definiría como “un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos que trabajan en contacto directo con clientes/pacientes”, Barrena (2014).

Son muchos los factores vinculados al estrés, es por ello que el número de definiciones al respecto es amplio, de hecho, no llega a haber un claro consenso al respecto según los autores analizados, algunos de ellos lo caracterizan por la experiencia de emociones desagradables, otras por la percepción del desequilibrio en el ambiente y la capacidad de respuesta del sujeto o por la presión ante nuevas demandas prolongadas que son superiores al afrontamiento del sujeto.

Al fin y al cabo, son muchos los aspectos negativos vinculados a esta respuesta del ser humano, sin embargo, este autor también identifica el estrés como algo positivo, ligado a las energías y resistencia demostrada por el mismo, como resultado satisfactorio mientras que ello no llegue a suponer consecuencias perjudiciales para la salud.

Haciendo una revisión bibliográfica acerca del estrés y del contenido trabajado sobre ello, y a pesar de ser varias las distinciones que lo identifican, la mayoría de autores toman en común este proceso como algo dinámico entre la persona y el medio, independientemente del afrontamiento que el sujeto haga del mismo. Por lo tanto, teniendo en cuenta esta relación, dependerá de la valoración cognitiva que haga el sujeto y la estrategia a la hora de afrontarla que utilice, como variables personales ante el desarrollo finalmente del estrés.

Si unimos esta sintomatología al ámbito laboral, encontramos que, en estas últimas décadas, el estrés se ha vinculado a la interacción entre la persona y el ambiente laboral. Un sistema compuesto por el trabajador, la conducta que tiene y la situación producida, explicaría esta situación, es decir, un fenómeno complejo, dinámico y multidimensional, ya que son varios los factores involucrados en el mismo.

León (2011) hablaba de que las tendencias actuales en el ámbito educativo, orientan hacia interacciones humanas adecuadas y de calidad, donde se crean climas y ambientes relajados que favorezcan las relaciones positivas y satisfactorias, en este caso, hay diferentes factores vinculados a ello.

El docente debe establecer una relación intencionada con una perspectiva razonada que mantenga el objetivo de servir de guía y orientador hacia al educando, pero es aquí donde entra el factor estresor, esperando que los educandos tomen conciencia de dicho momento y se comprometan activamente con el éxito del mismo.

Para lograr un ambiente adecuado entre todos los factores involucrados, sería preciso adoptar unas condiciones de trabajo adecuadas y lograr una mayor capacidad para establecer vínculos reales entre los educandos y el profesor, basados en una auténtica comunicación en profundidad, algo que no siempre puede ser manejado por el docente.

Además de ello, también deben responder ante las regulaciones y documentación administrativa que todo este proceso conlleva, lo cual en muchas ocasiones tiene un papel fundamental respecto a la realidad y a lo necesario, que configura la labor cotidiana del docente y el alumnado.

Dentro de todas las variables que podemos encontrar como factores desencadenantes de estrés Zorrilla (2017) analizaba los más frecuentes y comunes, como son:

- Estresores relacionados con el ambiente, lo que se refiere a iluminación, ruido, espacio de trabajo, etc.
- Estresores relacionados con las demandas laborales, lo que se refiere a sobrecarga laboral, ya sea en relación a las actividades a desempeñar o a las demandas recibidas.
- Estresores relacionados con el rol, respecto al rol a desempeñar y la organización que ello supone, vinculado a las funciones que debe desempeñar y a la conducta que los demás esperan del mismo.
- Estresores relacionados con las relaciones interpersonales y grupales. Ya que estas relaciones pueden ser causantes de estrés puesto que no siempre deben ser positivas, incluso en ocasiones pueden considerarse como uno de los desencadenantes de este síndrome más presentes. El clima de trabajo influye mucho en este comportamiento.
- Estresores relacionados con la carrera profesional, algo presente en muchas profesiones, por la falta de estabilidad o el choque entre las expectativas y la realidad.

Todo ello genera una serie de efectos secundarios que pueden alterar tanto el ritmo de trabajo o rol a desempeñar, como a nivel fisiológico. La somatización de estos estresores causa a nivel de salud, problemas en cuanto a lo que enfermedades se refiere, como son el dolor de cabeza o estómago, hipertensión, etc.

Problemas en cuanto a alteraciones psicológicas, que pueden provocar ansiedad entre otras muchas, o deterioro en la conducta de trabajo debilitando ello el rendimiento y vulnerabilidad ante la función a desempeñar.

Vera y Gabari (2019) explicaban cómo la pérdida de recursos emocionales, relacionada con la somatización por aquellos estresores comentados anteriormente, interaccionan de alguna manera con los recursos personales del profesional sin llegar a tener un impacto adecuado.

La motivación es algo preciso diariamente para el desempeño de cualquier actividad, pero al compaginarse con circunstancias de muy diversa índole, ya sean profesionales o no, suponen todo un reto para el sujeto.

En este caso, con la llegada del Covid-19, han sido muchos los cambios ocasionados en las modalidades de trabajo, como por ejemplo el empleo de las TICs de manera indispensable como la didáctica y uso de ellas, tanto para el educando como para el educador.

Las nuevas tecnologías y los dispositivos móviles someten a esta profesión al igual que a muchas otras, a la atención a nuevas necesidades educativas y nuevos retos relacionados con los educandos, algo que ha sido aún más delicado, ante el miedo al elevado nivel de exigencia, fracaso y abandono escolar y la falta de supervisión y seguimiento que se ha producido en estos últimos años.

Un nuevo reto también ha sido la asunción del establecimiento de protocolos adaptados a la nueva normalidad generada tras la pandemia sufrida a nivel mundial, las bajas inesperadas, los contactos entre los asistentes a clase, el uso de mascarillas, la desinfección de las aulas y el material,

entre otras muchas más pautas a seguir, han generado un amplio desconcierto a todos los niveles, suponiendo ello el enfriamiento en las relaciones tanto profesionales como sociales.

El distanciamiento social y las pautas preventivas sobre los contactos han provocado una falta de comunicación en la población en general que han repercutido negativamente en las aulas de las instituciones educativa a todos los niveles.

Según los estudios realizados sobre el burnout en los docentes, como por ejemplo el de Rodríguez, Sola y Fernández (2017) o el de Carlotto y Cámara (2017), observamos que los cambios curriculares, los conflictos intrapersonales o la sobrecarga de trabajo, algo que se ha visto incrementado a raíz de la pandemia mundial, pueden llegar a generar incluso disfunciones del rol docente.

Socialmente, entendemos que estos profesionales, enmarcados dentro de la estructura educativa, tienen la función de transformar y socializar, la responsabilidad depositada en las instituciones educativas se ha visto alterada en estos últimos años, siendo ello un indicativo añadido a este síndrome estudiado.

La mayor parte de la transformación cultural según León (2011) depende de las instituciones educativas, mediante las cuales, a través de las herramientas de enseñanza utilizadas, reconstruyen constantemente la esencia del conocimiento, creencias, ideas y normas sociales, de modo que los actores dentro de la educación secundaria obligatoria, permiten generar una identidad cultural que se renueva constantemente.

Eran varios los modelos que estudian el vínculo del estrés al desarrollo del síndrome del estrés ocupacional como tal,

identificando en su análisis varios modelos como son:

1. El modelo de Michigan: Habla sobre los elementos que conforman la secuencia causal de este síntoma, que irían desde las características del contexto de trabajo, a través de las respuestas del docente, hasta los efectos a nivel de salud que ello causa en el trabajador a largo plazo.

2. El modelo del ajuste entre el Individuo y el ambiente laboral: Cuyo autor fue Harrison (1978) y señalaba el desajuste entre las demandas del entorno y los recursos de la persona para hacerle frente.

3. El modelo de demandas laborales, control y apoyo, propuesto por Karasek (1992), que señalaba la importancia de la toma de decisiones dentro del ámbito laboral.

4. El modelo de apreciación cognitiva de Lazarus y Folk (1986), que definían este estrés como un proceso dinámico entre la interacción y la reacción.

5. O el modelo del estrés docente propuesto por Kyriacou y Sutcliffe (1978), diferenciando entre ocho componentes potenciadores de ello.

Viendo todo este tipo de estudios, no fue hasta principios de los años ochenta cuando se empezó a diferenciar las concepciones del síndrome del trabajador quemado más allá de las concepciones clínicas que a ello se le estaba dando, que se limitaban a establecer patologías e identificar tratamientos estandarizados y preventivos, siendo Cristine Maslach la que destacó el enfoque tridimensional.

Barrena (2014) hacía referencia a cómo Maslach junto a Jackson (1981), cuando Maslach identificó el significado de

burnout, consideraron adecuado desarrollar un instrumento de valoración para obtener una medida en cuanto a las tres dimensiones del síndrome que este mismo autor identificó, el MBI Maslach Burnout Inventory (MBI).

Viendo esto, si nos trasladamos a la actualidad, León (2011) ya indicó cómo en general el profesorado que sufre este síndrome, percibe la enseñanza como un trabajo exigente, el cual no recompensa emocionalmente lo suficiente, lo que, de normal, tiende a interpretar los acontecimientos de una forma pesimista, algo que finalmente acaba transmitiendo a los educandos.

Si a ello se le añade la dificultad a nivel mundial sufrida por los acontecimientos analizados, esta sintomatología en el profesorado se ha podido ver incrementada a grandes rasgos.

La situación planteada ante esta casuística es complicada, pues siguiendo el estudio realizado por esta autora, a día de hoy basta poner atención a los medios sociales como la televisión, la prensa o las redes sociales para observar cómo se culpabiliza en la mayoría de los casos al profesorado como desencadenante de todos aquellos problemas generados dentro del contexto escolar.

Según León (2011), a través de los cuales llega a la conclusión de que este síndrome es más frecuente en profesores de secundaria, pues los educandos se encuentran en una etapa vital marcada principalmente por la adolescencia, cuando aún no han forjado su personalidad y están en pleno campo de batalla identificarse como seres sociales, y por su misma naturaleza demandan una mayor atención y al mismo tiempo presentan una serie de problemáticas más complejas y ligadas principalmente a la conducta o a las

relaciones sociales, ya sea con el profesorado o con los compañeros.

Generalmente el número de alumnos en clase suele ser más amplio y las características de cada uno de ellos más complejas, por lo que también se genera aquí un factor en el que el profesorado no es tan conocedor de la realidad de cada uno de ellos.

Además, están sujetos a una enseñanza obligatoria, algo que en ocasiones y con un porcentaje del alumnado se observa como contraproducente.

Por otra parte, también se indicaba cómo la formación académica de los docentes de secundaria, no coincide con las expectativas en cuanto a su responsabilidad y trabajo futuro, sino que la labor docente va mucho más allá de ello, viéndose obligado a actuar en muchas ocasiones como psicólogo, sociólogo, sexólogo, o incluso como madre o padre, sin evidentemente tener la intencionalidad de suplantar ninguna de estas funciones.

Son muchas las necesidades presentes en este alumnado adolescente y supone una gran responsabilidad dar respuesta a esta cantidad de intereses ocultos dentro de la profesión, además en el curso desarrollado es algo que se ha podido apreciar en todas las asignaturas, la profesión docente va más allá de la mera explicación de contenidos, independientemente de la especialización que poseas, destacando de todo ello la importancia de la comunicación no verbal también como factor vinculado a esta nueva normalidad y aliciente en estas relaciones establecidas entre el profesorado y el alumnado en las aulas.

La educación secundaria ayuda al educando a adquirir unos conocimientos y formación media básica para la vida adulta, pero a la vez, interviene en la formación de

una personalidad integral que le permita ir más allá de este nivel y aspirar a dar continuidad hacia estudios superiores o integrarse en la vida laboral.

Por lo tanto, es de suma importancia el papel del docente, y el riesgo que se presenta cuando éste sufre síntomas derivados del síndrome del profesional cansado, que, de una forma u otra, podría verse reflejado en la calidad de la enseñanza otorgada.

Añadido a ello, si consideramos y realizamos un estudio de la situación venida debido a la crisis sanitaria sufrida por el virus SARS-CoV-2, conocido comúnmente como Covid-19, ¿cuáles podríamos decir que han sido realmente las consecuencias que ello ha generado? Teniendo en cuenta que el cierre de instituciones educativas ha supuesto un estresor a gran escala tanto a nivel profesional como a nivel educativo.

Si analizamos la Guía de actuación ante la aparición de casos de COVID-19 en centros educativos (2021), podemos leer claramente que el cierre de los mismos como medida para controlar la transmisión y el confinamiento establecido durante el inicio de esta crisis, han demostrado ser poco efectivos en cuanto al progreso y al nivel de desarrollo y educación de la población en etapa de aprendizaje, aunque es cierto que actualmente podemos considerar que las medidas establecidas para controlar la transmisión del virus sí que han ayudado a estabilizar la situación.

Las rápidas medidas de cierre de los centros en 2020 ayudaron a realizar una adecuada gestión de los casos positivos, pero ello a su vez estaba dando como fruto el descontrol del progreso individual de los educandos, el aumento de desigualdades en cuanto a la disponibilidad de medios tecnológicos o referentes que pudiesen

servir de guía ante los contenidos educativos a trabajar.

Tras la reapertura, las medidas de contención establecidas han ayudado a establecer una adecuada gestión de los centros, la detección precoz de los casos, la identificación, cuarentenas, seguimiento de los contactos estrechos o la identificación de posibles focos, han sido el principal objetivo en el curso escolar 2021-2022, tras la vuelta a las aulas. Estas acciones al final requieren un sobreesfuerzo por parte de los profesionales y una especial atención al alumnado.

Otra de las medidas estipuladas tras la vuelta del cierre de los centros escolares, fue el uso de mascarillas como elemento protector ante posibles contagios, a raíz de eso, además de poder apreciar la gran importancia que tiene en el día a día de los educandos la asistencia a clase, hemos conocido que dentro de las relaciones diarias entran en juego tanto la comunicación verbal como la no verbal y los aspectos evaluables que esta conlleva consigo.

Martínez (2015) en su estudio sobre la comunicación no verbal en el profesorado, ya indicaba que el diálogo en gran medida no viene solo dado por el mensaje oral que se transmite, sino que en torno al 65% de esta comunicación está condicionada por nuestro posicionamiento corporal, acompañamiento con gestos, tono de voz, etc.

Hoy en día podríamos decir que la comunicación no verbal es algo primordial en nuestra vida y para ello podemos poner varios ejemplos:

- El simbolismo otorgado a la celebración de ceremonias y rituales, como bodas, entierros, comuniones, etc.

- Señales no verbales en artes, danza, teatro, cine, etc.
- El lenguaje de signos en las personas con diversidad funcional auditiva.
- Sector publicitario, etc.

Todo ello son ejemplos de cómo el lenguaje no verbal toma un protagonismo importante en nuestra vida, algo que sin remediarlo se ha visto influenciado tras la pandemia por el uso de mascarillas, que finalmente han dejado de ser obligatorias en España tras la publicación del Real Decreto 286/2022, de 19 de abril, por el que se modifica la obligatoriedad del uso de mascarillas durante la situación de crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19 y queda derogado el Real Decreto 115/2022, de 8 de febrero, por el que se modifica la obligatoriedad del uso de mascarillas durante la situación de crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19.

Martínez (2015) define a la comunicación no verbal como el proceso a través del cual lo transmitido durante el proceso de comunicación se encuentra vinculado al sentido palabras y al mensaje que se pretende trasladar, es decir, se realiza a través de movimientos y signos que denotan indicios, quedando vinculados al mensaje mediante expresiones del rostro, contacto visual, movimientos y posturas, espacio entre uno y otro, e incluso componentes externos como ropa, peinados, complementos, etc.

En este caso, gracias a este estudio, podemos fundamentar la importancia de esto mismo en la docencia. Además de los contenidos que se trabajan en cada materia impartida, el profesorado debe mostrar una actitud, entusiasmo y motivación hacia el alumnado de manera que logre contactar y generar una mayor aspiración por el contenido trabajado, algo que, además,

queda evaluado en el instrumento utilizado en el estudio.

Entendemos que, aunque la comunicación no verbal no es fundamental, ya que finalmente es la formación y conocimientos que transmite el profesor lo que requieren en grosso modo la atención del alumnado, sí que, en consecuencia, a ello, su pleno desarrollo, aprobación y entendimiento quedan ligados a esta variable estudiada, que a su vez está vinculada a la existencia de una buena convivencia escolar. Son herramientas, tal y como indica Martínez (2015) que sustentan y capacitan al docente para lograr una mejor interacción con el alumnado.

Las habilidades sociales, tienen un sentido significativo transversal a lo largo de todas las etapas educativas y aunque sea un tema muy trabajado, es cierto que todo docente de manera individual al fin y al cabo acaba haciendo uso de las mismas para el manejo de un aula y son estas habilidades de las que depende que realmente adquieran sentido los contenidos y materiales estudiados.

Por ejemplo, el incorporar recursos para mantener la atención, resaltar contenidos más importantes, llamar a la calma y atención, favorecer el interés del alumnado, o simplemente presentar la materia de forma atractiva, son circunstancias que de una manera y otra demuestran las estrategias del docente ante elementos estresantes.

El contacto, las miradas, los puntos de apoyo y gesticulaciones en general son indicadores del alumnado que acompañan al docente en las aulas, y de tal forma se ha visto modificada esta situación, que incluso en la guía ante la aparición de casos Covid-19 en los centro educativos, se especifica la forma de actuación ante situaciones de contacto, sin mencionar el periodo de

tiempo que debido al confinamiento todos los factores secundarios, pero no menos importantes de la enseñanza en los centros educativos, se han visto anulados por completo.

El docente ha dado continuidad a su actividad normal una vez las circunstancias lo han permitido, pero a ello se le ha añadido nuevas indicaciones como por ejemplo que en el centro se disponga de un conjunto de material de protección para actuar ante situaciones de posibles personas infectadas, espacios para “casos sospechosos” de poseer el virus con la ventilación adecuada, salas desinfectadas, identificación de personal vulnerable, etc.

Todo ello genera un conjunto de desencadenantes que añadidos a la presión y dificultades comunes con las que se encuentra el profesorado, han ido incidiendo en la aparición del síndrome del trabajador quemado.

8. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

La premisa inicial para comprender la metodología utilizada, comienza por comprender cuál ha sido la temática a investigar y trabajar, que sería analizar la influencia del uso de mascarillas, seguimiento de protocolos y factores psicosociales como estresantes añadidos a los factores comunes evaluados como desencadenantes del síndrome del Burnout en el profesorado del IES Luis Carrillo de Sotomayor.

Contexto:

Una vez se ha planteado el objetivo principal y los específicos de dicho estudio, necesitamos contextualizar y situar el lugar concreto donde centraremos la investigación. En este caso como ya se ha aclarado previamente en el apartado de

objeto de estudio, se trata de un centro educativo público, de enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. Ubicado en Baena, como parte de la campaña cordobesa.

Se ha elegido este centro pues es donde la alumna ha podido desarrollar las prácticas formativas del MAES por lo que se ha podido apreciar de primera mano la situación del profesorado, la predisposición al trabajo, la capacidad de resolución de problemas y la rigidez en cuanto a los protocolos de actuación.

Sujetos:

Los sujetos como muestra de estudio, serán parte del profesorado ubicado en este centro. Nos centraremos en este caso principalmente en el departamento de FOL que imparten clase a nivel de ciclos formativos, aunque este profesorado también da clases tanto en ESO como bachillerato, a parte de la formación profesional. Debido a que dicho departamento está compuesto por cuatro profesionales, y la muestra utilizada han sido 8 docentes, los cuatro docentes restantes han sido elegidos aleatoriamente entre el resto de compañeros del IES.

Tras ello, se han analizado los sujetos a los cuales se iba a pasar el cuestionario utilizado y para ello a modo de registro aclaratorio se distinguió a cada uno de ellos/as diferenciando entre sexo y nivel de intervención.

Recogida de datos:

Para la ejecución del ejercicio se establecieron diferentes etapas, en primer lugar se realizó un planteamiento de trabajo a la tutora del mismo, recibiendo las indicaciones necesarias y pautas de estudio previas, en segundo lugar se realizó una buena revisión bibliográfica, seleccionando

y categorizando aquellos documentos que más se ajustaban a la temática a trabajar, posteriormente y en tercer lugar, se procedió al diseño y elaboración del marco teórico bajo el cual se contextualizará la intervención. Tras esa primera parte se procedió a seleccionar y aplicar los cuestionarios y tras ello a la elaboración de la base de datos y el correspondiente análisis y discusión de los mismos.

Para recoger los datos y posteriormente poder realizar un análisis de los mismos, se ha procedido a desarrollar un estudio de casos, como técnica de investigación habitualmente utilizada en las ciencias sociales. Se ha precisado un instrumento de búsqueda e indagación, el cual se comentará a continuación y de dicho instrumento se ha realizado un análisis sistemático de los ocho casos estudiados.

Por estos casos entendemos todas aquellas circunstancias, situaciones o fenómenos únicos que merecen algún tipo de interés dentro del síndrome del Burnout como temática elegida.

Instrumento utilizado:

El estudio se ha visto vinculado al desarrollo de un estudio de casos por la escasa participación del profesorado ante la ejecución de las encuestas y técnicas de recogida de información.

También indicar, ligado a ello, que el momento de recogida de información ha coincidido con el tercer trimestre, tras haber hecho una observación previa, y la baja participación se ha podido ver ligada a la presión de finalizar el curso con la exposición de todos los contenidos desarrollada.

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario de Maslach Burnout Inventory (MBI) que está formado por 22 ítems en forma de afirmación sobre los

sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y en este caso hacia el alumnado. A ello se le han añadido unos cinco ítems más relacionados con los objetivos específicos de dicho estudio, como son el uso de mascarillas o el establecimiento de protocolos.

Todas las cuestiones, a parte de las específicamente añadidas, se han orientado hacia el estudio de la temática escogida a evaluar, y se han modificado sustancialmente en cuanto al sentido de la afirmación realizada. La función de todas ellas es medir el desgaste profesional del profesorado elegido como muestra del IES donde se realiza el estudio. A través del test también se mide la frecuencia y la intensidad con la que se sufre el Burnout.

En la ejecución y cumplimentación del instrumento de Maslach, se trasladó a los y las participantes la importancia de evitar influencias de otras personas y de mantener la confidencialidad de la respuesta, evitando así posibles conflictos. Es por ello que, para la fase de recolección de datos, se pasó el enlace al encuestado para que pudiera desarrollarlo en un ambiente tranquilo, donde pudiera centrar su atención en los ítems.

Se recalcó éticamente la confidencialidad y anonimato de los datos y se obtuvo el consentimiento de cada uno/a, de manera oral, a la participación en el estudio bajo la obtención de la información y fines del mismo.

En este caso y como se ha indicado anteriormente, los tres aspectos a destacar en este instrumento utilizado son:

1. La subescala de agotamiento o cansancio emocional. En el instrumento sin modificaciones consta de 9 preguntas de 6 puntos cada una, sumando un total de 54 puntos máximo (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16

y 20), en este caso se han añadido el ítem 27, quedando de esta manera la puntuación máxima en 60 puntos.

2. Subescala de despersonalización. Donde se valora el grado en el que el profesional reconoce sus actitudes y distanciamiento en cuanto a su labor. El instrumento original agrupa los ítems, 5, 10, 11, 15 y 22 en esta área. De manera adicional, se han añadido los ítems 23 y 25, siendo la puntuación máxima en este caso de 42.

3. Subescala de realización personal. Aquí se evalúan los sentimientos de auto eficiencia y realización personal en el trabajo. En el instrumento original se incluyen los ítems, 4, 7, 12, 17, 18, 19 y 21, a los cuales se les ha añadido los ítems 24 y 26. Sumando una puntuación máxima en total de 60 puntos.

El total de la puntuación en general queda finalmente sobre 162 puntos, respecto a los 132 originalmente establecidos en el instrumento utilizado.

Los rangos utilizados de puntuación en cada uno de los ítems plasmados en los formularios son los siguientes:

- 0 = Nunca.
- 1 = Pocas veces al año o menos.
- 2 = Una vez al mes o menos.
- 3 = Unas pocas veces al mes.
- 4 = Una vez a la semana.
- 5 = Unas pocas veces a la semana.
- 6 = Todos los días.

Y por último el cálculo de las puntuaciones obtenidas para poder evaluar el rango de Burnout en cada uno de los tres bloques diferenciados en el instrumento, se han reformulado proporcionalmente a las puntuaciones otorgadas en el original, quedando de la siguiente manera:

Tabla 1. Ítems y niveles de Burnout.

Aspecto evaluado	Ítems evaluados	Valor obtenido	Índice Burnout.
Cansancio emocional	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 y 27	X	Más de 30 (Original: más de 26)
Despersonalización	5, 10, 11, 15, 22, 23 y 25	X	Más de 12. (Original: más de 9)
Realización personal	4, 7, 12, 17, 18, 19, 21, 24 y 26	X	Menos de 42 (Original: menos de 34)

Nota. Fuente: elaboración propia.

Procedimiento de recogida de información:

Para la recogida de datos, se adaptó el instrumento de Maslach a la temática trabajada, modificando algunas de las cuestiones que el autor plantea en el instrumento original y añadiendo un total de cinco cuestiones más, más adentradas en el tema en sí.

Una vez diseñado el instrumento, bajo una fundamentación teórica y datos estadísticos necesarios para poder realizar

el análisis, se ha procedido a pasar un enlace de un formulario google form por correo electrónico al profesorado del IES elegido para realizarlo, a un total de ocho profesionales.

En todo momento la recogida de datos ha sido anónima, pues, aunque para acceder al enlace de internet del formulario haya que hacerlo con un correo electrónico, los datos registrados finalmente son anónimos. Una vez

realizadas todas las encuestas se ha procedido al análisis de datos.

Análisis:

Para el análisis de datos, se han ido evaluando las estadísticas generadas por los formularios realizados, se han contrastado cada una de ellas y analizado los valores obtenidos en cuanto a los estándares marcados. Para ello se ha tomado de referencia los valores otorgados por el instrumento en sí, pero adaptados a las preguntas añadidas para observar la media obtenida en cada una de las tres partes analizadas.

Todo ello ha sido corroborado y comparado con los análisis previamente realizados y estudiados en el marco teórico, prestando especial atención a la importancia del estado del docente y al ejercicio de su profesión.

Para la búsqueda de documentación para la fundamentación teórica propia del proyecto se ha usado principalmente la base de datos de la Universidad de Sevilla, junto a Google Académico y la base de datos de Dialnet, donde se han encontrado una serie de documentos relacionados tanto con el instrumento utilizado en sí, como todas las variables que el síndrome del Burnout involucra.

A ello también se le ha añadido la búsqueda de documentación relacionada con las variables añadidas al instrumento, como son la comunicación no verbal, protocolos de intervención en centros educativos frente al Covid-19, lo que a su vez involucra el uso de mascarillas.

En este caso el método de casos utilizado se va a centrar en estudiar el caso post covid de síndrome de Burnout en el docente del IES elegido como muestra.

En este estudio se analiza e investiga la presencia del burnout en estos

profesionales y ello lo vinculan a la satisfacción vital, para ello llevan a cabo un tipo de investigación cualitativa relacionada con el primer aspecto evaluado y descriptiva y transversal en cuanto al segundo. Se realiza un estudio de casos con cuatro profesionales y comparan los resultados obtenidos en cuanto al síndrome del burnout, analizado con el mismo instrumento, el MBI, y posteriormente para ampliar el campo lo comparan con la satisfacción vital.

Para el análisis de casos, de la misma forma que se ha realizado en este trabajo, sacan algunas variables y características demográficas, como edad, sexo o años de servicio prestados en el puesto de trabajo y comparan los niveles obtenidos en la escala del burnout en los tres ámbitos de evaluación.

9. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

En el presente trabajo se expone información relativa a una muestra de participantes para analizar de manera individual en cada caso del síndrome de Burnout en el IES Luis Carrillo de Sotomayor tras la pandemia provocada por el Covid-19.

Cabe resaltar que la descripción del personal ofrecido como participante, trata de un grupo de hombres y mujeres al cincuenta por ciento, de los cuales la mayoría imparte en ciclos formativos y todos ellos y ellas en la etapa de educación secundaria obligatoria. Se organizan por departamentos y diferenciación de materias, pero en este caso eso no ha sido nada identificativo para la selección de personal.

Las principales características sociodemográficas de los participantes se describen en la siguiente tabla:

Tabla 2. Características sociodemográficas de los casos a analizar.

Sujeto	Edad	Sexo	Tipología de contrato	Lugar de procedencia	Años de trabajo
1	44	Mujer	Plaza fija en este IES	Jaén	7
2	32	Mujer	Interina	Armillá	4
3	56	Mujer	Plaza fija en el IES	Baena	27
4	49	Mujer	Plaza fija en el IES	Baena	18
5	37	Hombre	Plaza fija en otro IES	Córdoba	15
6	43	Hombre	Plaza fija en otro IES	Castro	14
7	51	Hombre	Plaza fija en el IES	Nueva Carteya	19
8	33	Hombre	Interino	Antequera	2

Nota. Fuente: elaboración propia.

Discusión de los resultados:

Dentro del instrumento analizado, podemos observar diferentes particiones a la hora de identificar los síntomas de cansancio y quemazón en el profesional, para ello tendremos en cuenta el cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal, en cada una de estas partes se han añadido cuestiones relacionadas con el tema considerado como desencadenante en dicho estudio como es

el haber atravesado una pandemia y crisis sanitaria a nivel mundial.

Para ello pasaremos a analizar caso por caso las puntuaciones obtenidas, identificando los posibles aspectos vinculados a los resultados obtenidos.

Siguiendo del instrumento de Maslach, los indicadores para medir si el nivel de Burnout es alto, medio o bajo son los siguientes (adaptados de manera proporcional a la escala establecida en el instrumento original):

Tabla 3.

	BAJO	MEDIO	ALTO
CANSANCIO EMOCIONAL	0-20	20-30	31-62
DESPERSONALIZACIÓN	0-7	7-12	13-40
REALIZACIÓN PERSONAL	0-41	42-48	49-69

Nota. Fuente: elaboración propia.

Siguiendo las indicaciones de Maslach respecto al instrumento, estos tres conceptos analizados, significan lo siguiente:

- Cuando hablamos de cansancio emocional, nos referimos a la sintomatología descrita como el sentimiento de agotamiento ante una serie de exigencias debido a las cuales el

sujeto no afronta las tareas con interés ni se siente atraído.

- Cuando hablamos de despersonalización hablamos de un tipo de conducta de rechazo por parte del sujeto hacia los demás, en este caso los educandos o incluso el resto de profesorado y compañeros, se refiere a ellos como si fuesen seres inertes u objetos.

- Por último, cuando hablamos de falta de realización, entendemos según Maslach que el sujeto que lo sufre adquiere un estado anímico personal que repercute directamente y de una forma negativa hacia sí mismo y el trabajo que desempeña, lo que supone una pérdida de interés por el mismo, irritabilidad,

baja productividad y sobre todo una mala autoestima sobre la función de la profesión desempeñada y la eficacia de la misma.

Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Tabla 4. Niveles de Burnout obtenidos diferenciados por áreas y casos.

Sujeto	Cansancio emocional	Despersonalización	Realización personal
1	38	22	37
2	31	13	32
3	40	20	37
4	30	15	35
5	26	14	26
6	37	19	29
7	39	22	37
8	14	13	34

Nota.Fuente: elaboración propia.

Caso 1:

Tabla 5. Características sociodemográficas y niveles de Burnout en el caso 1.

Sujeto	Edad	Sexo	Tipología de contrato	Lugar de procedencia	Años de trabajo
1	44	Mujer	Plaza fija en este IES	Jaén	7

Aspecto evaluado	Valor obtenido	Nivel obtenido según el índice de Burnout.
Cansancio emocional	38	Alto
Despersonalización	22	Alto
Realización personal	37	Bajo

Nota. Fuente: elaboración propia.

En el primer caso se puede apreciar claramente cómo el sujeto, en este caso femenino, presenta síntomas de estar quemada en el trabajo, principalmente en el área de cansancio emocional y la despersonalización, en cuanto a la realización personal la sintomatología es

baja, aun así, sigue habiendo existencia de este síndrome en la profesional.

Para realizar el análisis, nos vamos a centrar en este caso en cómo pueden estar influyendo los años de experiencia y el lugar de preferencia, como claros ítems de indicadores que puedan estar vinculados al

reposo, descanso emocional y profesional que queda ligado al evaluado.

Según Silva (2006) se analizan los diferentes factores a tener en cuenta según el análisis bibliográfico de diferentes autores a la hora de analizar la calidad de vida laboral, algo que repercute directamente en la eficacia, actitud y motivación en el desempeño laboral.

Algunos de los factores que se consideran precisos por todos los autores fue la dimensión objetiva como las condiciones del entorno o la seguridad, la ergonomía, la tecnología, la iluminación, etc. En la dimensión subjetiva destacan la predisposición, el compromiso, la motivación, el compañerismo, etc.

Por lo tanto, teniendo esto en cuenta, podríamos decir que en el caso 1, evidentemente existe un nivel de agotamiento importante, algo que desde el primer momento hemos vinculado a la situación de estrés general, generada tras

haber sufrido una crisis sanitaria, dado que el instrumento de valoración se ha orientado a ello.

Además, podemos apreciar que existen una serie de factores, que en mi caso diría tanto objetivos como subjetivos, que pueden ser determinantes en estos niveles, como son, el tipo de contrato y la estabilidad y motivación que ello ofrece, o el lugar de residencia, como una condición objetiva que puede empeorar la disponibilidad plena en el lugar de trabajo, por el agotamiento que ello provoca.

En este caso, el lugar de procedencia es Jaén, lo que implica un desplazamiento de 114 km aproximadamente diariamente, a lo que se le pueden sumar factores como la conciliación de la vida familiar, el agotamiento físico, los cambios de rutinas ligados a los horarios, etc.

Caso 2:

Tabla 6. Características sociodemográficas y niveles de Burnout en el caso 2.

Sujeto	Edad	Sexo	Tipología de contrato	Lugar de procedencia	Años de trabajo
2	32	Mujer	Interina	Armillá	4
Aspecto evaluado		Valor obtenido	Nivel obtenido según el índice de Burnout.		
Cansancio emocional		31	Alto		
Despersonalización		13	Alto		
Realización personal		32	Bajo		

Nota. Fuente: elaboración propia.

Es llamativo cómo en el caso dos, existen dos niveles con un alto índice en burnout y sin embargo el restante de los tres analizados es bajo, por lo que no presentaría este síntoma.

Gracias a esta comparativa, podemos observar que para una profesora de unos

32 años con interinidad y sin plaza fija en este centro, el establecimiento de protocolos, uso de mascarilla o pérdida de información a través del lenguaje no corporal, no ha influido en su realización personal como profesional docente.

Sería un claro ejemplo de cómo, durante estos años de confinamientos intermitentes, el cierre de centros educativos y las dificultades relacionadas con la exposición en clase, por las cuarentenas, escasez de contacto o distanciamientos necesarios, han generado una situación de alto malestar en cuanto al cansancio emocional que ello ha supuesto e incluso la despersonalización o desagregación al que muchos profesores/as se han visto vinculados, pero en este caso, ello no ha supuesto que el esfuerzo y motivación, como factores subjetivos comentados en el caso anterior, hayan influenciado en la realización personal y aprobación como profesional.

Si a ello se le añade el análisis anteriormente realizado respecto a otro tipo de factores como son los traslados, el equilibrio profesional, medios tecnológicos, las mudanzas que en algunos casos son inevitables por la distancia, la gestión de los conflictos generados durante el cierre de las instituciones, tipologías de contrato, etc. Se entiende que el sujeto pueda sentir una despersonalización o cansancio en general hacia la exposición a la que se muestra en clase, que finalmente repercute en su profesión, contenido y metodologías utilizadas, llegando esto a suponer un problema a largo plazo en una persona tan joven y con pocos años de experiencia.

Caso 3:

Tabla 7. Características sociodemográficas y niveles de Burnout en el caso 3.

Sujeto	Edad	Sexo	Tipología de contrato	Lugar de procedencia	Años de trabajo
3	56	Mujer	Plaza fija en el IES	Baena	27
Aspecto evaluado	Valor obtenido	Nivel obtenido según el índice de Burnout.			
Cansancio emocional	40	Alto			
Despersonalización	20	Alto			
Realización personal	37	Bajo			

Nota. Fuente: elaboración propia.

Los años de trabajo con el paso del tiempo comienzan a pesar, las herramientas como profesional, de forma común, se van estancando, y finalmente parte del profesorado repercute a modalidades de trabajo sencillas que, recientemente se están viendo modificadas por la legislación sobre el cuestionamiento de su eficiencia.

En este caso hablamos de una mujer de cincuenta y seis años, con plaza fija en el IES Luis Carrillo de Sotomayor y con veintisiete años de experiencia, residente en esta misma localidad y entrando en una etapa

donde el recorrido profesional por recorrer es mucho inferior al ya andado.

Los niveles que han resultado de este estudio en esta profesora han sido similares al caso anterior, obteniendo índices altos en el cansancio emocional y despersonalización, añadiéndole a ello un bajo nivel como realización profesional.

En este caso, podríamos observar que el nivel de agotamiento emocional y cómo esa serie de exigencias como profesional, han causado una falta de interés y

desmotivación a la hora de afrontar las tareas por el sujeto analizado.

Pero de la misma manera, podríamos considerar una serie de factores objetivos que nos marcasen unas pautas comunes entre todos los sujetos estudiados para ver qué factores son los que más inciden en estos niveles obtenidos, aun así, podríamos encontrar otro tipo de factores subjetivos que por algún motivo u otro a cada sujeto

les hicieran reaccionar de una forma diferente.

Lo que, si queda claro, es que de momento todos los profesionales analizados presentan altos síntomas de burnout y la variación de los ítems presentados y la conjugación de los mismos, es lo que genera un resultado total bajo unos mismos indicadores.

Caso 4:

Tabla 8. Características sociodemográficas y niveles de Burnout en el caso 4.

Sujeto	Edad	Sexo	Tipología de contrato	Lugar de procedencia	Años de trabajo
4	49	Mujer	Plaza fija en el IES	Baena	18

Aspecto evaluado	Valor obtenido	Nivel obtenido según el índice de Burnout.
Cansancio emocional	30	Alto
Despersonalización	15	Alto
Realización personal	35	Bajo

Nota. Fuente: elaboración propia.

Este caso presenta unas condiciones similares al anterior, el sujeto, femenino tiene una edad más avanzada y un mayor tiempo de servicio trabajado, además de ello parece presentar una mayor estabilidad al residir en la misma localidad del instituto.

Sin embargo, otro caso más, los niveles de cansancio emocional y despersonalización vuelven a aparecer

como altos, además la realización personal como profesional parece tener relación, obteniendo un bajo nivel.

Por lo tanto, comenzamos a observar cómo las distintas variables influyen de una manera u otra según el sujeto y sus condiciones ya no solo a nivel profesional sino a nivel personal.

Caso 5:

Tabla 9. Características sociodemográficas y niveles de Burnout en el caso 5.

Sujeto	Edad	Sexo	Tipología de contrato	Lugar de procedencia	Años de trabajo
5	37	Hombre	Plaza fija en otro IES	Córdoba	15

Aspecto evaluado	Valor obtenido	Nivel obtenido según el índice de Burnout.
Cansancio emocional	26	Medio
Despersonalización	14	Alto
Realización personal	26	Bajo

Nota. Fuente: elaboración propia.

Comenzando con los sujetos masculinos, nos encontramos que los niveles en general en este sujeto son menores en cuanto a la sintomatología del profesional quemado estudiada.

Los factores subjetivos como puede ser la motivación, forman parte de la intencionalidad y capacidad de intervención de cara a los educandos, algo que repercute directamente en el cansancio emocional que ello genera.

La predisposición con la se afronten las tareas como docente facilitan una metodología de trabajo que suponga un rodaje durante el transcurso de los años de trabajo, en este caso, el cansancio emocional presentado por el sujeto cinco es medio. El establecimiento de protocolos, uso de mascarillas y disposición laboral, no tienen por qué ser un instrumento devaluativo en tu función como profesional.

Sin embargo, cuando estudiamos la despersonalización encontramos altos niveles, lo que también me lleva a pensar

que este tipo de conducta de rechazo al sujeto o hacia los demás, puede influenciar al usuario, aliviando la carga y la intencionalidad de la docencia, suponiendo ello también, desde un punto de vista egoísta, la adquisición de buenos niveles de realización personal.

Es decir, el centrar la intervención docente en el alumnado sin tener en consideración las problemáticas o diversas circunstancias que puedan surgir, de una forma, puede repercutir positivamente en el cansancio emocional del profesor, pero sin embargo negativamente en la realización personal como docente, ya que se imparte la clase con el contenido estipulado y establecido, independientemente del entendimiento y demandas del alumnado.

Aquí, también podríamos entrar a evaluar la distancia del centro con el lugar de procedencia, los años de experiencia y la tipología de contrato.

Caso 6:

Tabla 10. Características sociodemográficas y niveles de Burnout en el caso 6.

Sujeto	Edad	Sexo	Tipología de contrato	Lugar de procedencia	Años de trabajo
6	43	Hombre	Plaza fija en otro IES	Castro	14

Aspecto evaluado	Valor obtenido	Nivel obtenido según el índice de Burnout.
Cansancio emocional	37	Alto
Despersonalización	19	Alto
Realización personal	29	Bajo

Nota. Fuente: elaboración propia.

El sujeto número 6, también varón, presenta unas condiciones similares al sujeto anterior, variándose algo en edad, pero aproximadamente mismos años de trabajo desarrollados y misma tipología de contrato.

Podemos observar cómo este sujeto puede ser un claro ejemplo de profesional quemado, presenta altos índices en cansancio emocional y despersonalización de los sujetos, además de la baja realización como profesional que considera tener.

En este caso, incluso presentando una mayor estabilidad laboral y mayor cercanía del lugar de residencia respecto al del trabajo, los índices obtenidos se traducen en desmotivación e incomodidad en el puesto de trabajo, algo que puede quedar reflejado por la suma de más normativas, restricciones y metodologías de trabajo tras la pandemia y los cambios que ello ha producido en los centros escolares.

Caso 7:

Tabla 11. Características sociodemográficas y niveles de Burnout en el caso 7.

Sujeto	Edad	Sexo	Tipología de contrato	Lugar de procedencia	Años de trabajo
7	51	Hombre	Plaza fija en este IES	Nueva Carteya	19

Aspecto evaluado	Valor obtenido	Nivel obtenido según el índice de Burnout.
Cansancio emocional	39	Alto
Despersonalización	22	Alto
Realización personal	37	Bajo

Nota. Fuente: elaboración propia.

Volvemos a encontrarnos con otro sujeto con los mismos niveles en las variables estudiadas, lo que nos lleva a considerar realmente que los protocolos establecidos y nuevas medidas de

intervención en centros escolares debido al Covid-19, han generado altos niveles de estrés, desmotivación e incluso descontrol en gran parte de los profesionales docentes.

Caso 8:

Tabla 12. Características sociodemográficas y niveles de Burnout en el caso 8.

Sujeto	Edad	Sexo	Tipología de contrato	Lugar de procedencia	Años de trabajo
8	33	Hombre	Interino	Antequera	2

Aspecto evaluado	Valor obtenido	Nivel obtenido según el índice de Burnout.
Cansancio emocional	14	Bajo
Despersonalización	13	Medio
Realización personal	34	Bajo

Nota. Fuente: elaboración propia.

Este último sujeto varón, de unos treinta y tres años de edad, presenta un menor nivel de cansancio emocional, algo que lo diferencia del resto de profesionales, pese a las circunstancias ocasionadas en estos últimos años, el afrontamiento ante las mismas está siendo bien gestionado por el mismo.

La pérdida de individualidad de los sujetos, ha podido estar ligada a las restricciones, distanciamientos o uso de medios de protección ante la infección del virus, lo que a su vez también ha podido generar un malestar en el profesional docente, ocasionando una baja realización como docente.

En general pueden ser muchas las circunstancias que influyan en el desarrollo de una sintomatología mayor o menor respecto al cansancio en el trabajo, lo que sí queda claro es que, tras haber sufrido una crisis sanitaria, se ha generado un desconcierto general al respecto.

Análisis general:

Los tres niveles propuestos por el Maslach Burnout Inventory (MBI) permiten valorar en una escala de frecuencia de siete grados un total de 22 ítems, a los cuales se les ha añadido cinco

más centrados concretamente en el tema vinculado al Burnout, en este caso los protocolos y medidas de seguridad sanitarias establecidas tras el Covid-19, sumando un total de 27 ítems.

A partir del surgimiento de este instrumento, hubo varias críticas que cuestionaban la veracidad del mismo, por lo que se desarrolló una investigación que trató de determinar la veracidad psicométrica de dicho instrumento, además de las tres escalas que planteaba.

Una vez realizado, se observaron ventajas como el gran apoyo internacional, el apoyo empírico de la estructura factorial o la evidencia de la validez, según Olivares y Gil (2009) en sus estudios sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del MBI.

Actualmente, es un instrumento muy utilizado como se ha podido comprobar en la revisión bibliográfica y los datos obtenidos tras el estudio desarrollado son sorprendentes, pero a la vez acordes con las estipulaciones previas.

Si analizamos caso por caso, como hemos visto, son la suma y disposición de diversos factores los que pueden ser desencadenantes de los niveles obtenidos en cada uno de las áreas analizadas, pero

para realizar una clasificación más concreta vamos a ir por partes.

Cansancio emocional:

En esta área podemos analizar cómo las reacciones del profesorado, como grupo profesional, están desconcertadas en cuanto a la nueva normalidad, apreciando claramente un cierto malestar en el docente.

En este caso, siete de los niveles obtenidos en esta etapa han sido altos y uno de ellos bajo, con ello podemos describir los efectos permanentes, negativos, que afectan a la personalidad del profesorado analizado de este IES, como resultado no solo de las condiciones psicológicas, sino en la repercusión social que sobre ellos se ejerce.

Son diferentes los factores analizados en vinculación a los resultados obtenidos, como por ejemplo la edad, el tipo de contrato, la distancia desde el lugar de residencia hasta el lugar de trabajo, etc. Pero realmente son las nuevas circunstancias que, debido a la cantidad de tensiones acumuladas por este grupo profesional para poder desarrollar adecuadamente su trabajo, han sido verdaderamente difíciles, incidiendo ello en su dimensión afectiva y sobre su campo emocional.

Cuestiones como el agotamiento emocional, la sensación de cansancio tras finalizar la jornada laboral, la predisposición al inicio de la jornada, la frustración o la gestión de las emociones, son algunos de los ítems evaluados en esta escala y sus altos niveles en la mayoría de los casos analizados, son algunos de los indicativos más llamativos obtenidos como consecuencia de este estudio.

Por lo tanto, podríamos decir que es alta la muestra representativa de los casos, analizados que presentan estos síntomas,

lo cual me ha llevado a centrar mi atención en la edad de los docentes, puesto que el último caso, con treinta y tres años de edad ha obtenido una amplia diferencia en cuanto a este valor estudiados. Sin embargo, no resulta algo significativo en este valor puesto que el caso dos y caso cinco, tienen un rango de edad similar y en comparación unos niveles muy diferentes.

Haciendo uso de las demás variables, he podido apreciar que existe una gran similitud entre el caso dos y ocho en los años de trabajo desarrollados. Si miramos hacia atrás, el comienzo de la pandemia se produjo en 2020 concretamente cuando se dio la voz de alarma y se estableció el régimen de aislamiento necesario para frenar la subida de contagios.

Fue entonces cuando tras el cierre de las instituciones educativas, el llamamiento a nuevos profesores y la imposibilidad de desarrollar pruebas de acceso al cuerpo de profesorado, dio la oportunidad de introducir en el sistema laboral a muchos profesionales en lista de espera, entendiendo que, a pesar de las complicadas circunstancias esto supuso una gran oportunidad para muchas personas.

Por lo tanto, sí que podríamos vincular en este caso el establecimiento de protocolos, normas y procedimientos de prevención como algo positivo ante el cansancio emocional que presenta el sujeto ocho frente a los demás sujetos.

La poca variación encontrada respecto a los años de experiencia del caso dos, pueden ser a lo sumo un comprobante más de que, años previos a la pandemia el modo de trabajo en centros educativos era muy diferente al necesariamente implantado a día de hoy, pudiendo ello haber generado un malestar y pesimismo laboral en este caso, dando ello lugar a la obtención de

altos niveles de fatiga y malestar emocional.

El malestar docente, puede manifestarse frecuentemente mediante el seguimiento de orientaciones cognoscitivas, que como indican Bernal y Danoso (2013) tienden a generarse en los contextos de la práctica, tratando de justificar con ello el fracaso educacional a través de las características del alumnado, olvidando en este caso, las raíces emocionales y afectivas presentadas por el profesorado, empeorando ello sus propias posibilidades como docente y en el crecimiento personal, lo que nos llevaría a involucrar a las dos áreas de más analizadas con el MBI.

Despersonalización:

Subaldo (2012) hacía alusión a la dificultad de mantener el equilibrio y sentirse satisfecho y feliz con el resultado de la práctica profesional, en este caso como docente, señalando la importancia no solo de tener la adecuada preparación y realizar el esfuerzo correspondiente, sino que también se hace presente la necesidad de establecer cambios de mentalidad, como referente y mostrar ideologías abiertas y flexibles.

No son pocos los problemas de disciplina y convivencia que se encuentran en los centros educativos, especialmente en las etapas de secundaria con la adolescencia, la conformación como seres adultos y el establecimiento de la identidad, requiere de cambios de personalidad, trastornos y conflictos internos que dificultan las relaciones sociales entre los educandos.

La convivencia como comentaba esta autora, al final tiene mucho que ver con la construcción de la identidad en los adolescentes, además aquellos jóvenes que padecen escaso reconocimiento debido a

su etnia, religión, cultura, idioma, etc. Se ven ligados a unos cánones y estereotipos, siendo incluso exclusivos y generando una desintegración social.

Con ello, nos referimos a que el ambiente respirado generalmente en los institutos es de nerviosismo, movimiento, revolución, ligado a las edades de la mayoría de los componentes que se encuentran en el mismo, por lo tanto, son factores circunstanciales que influyen directamente en el trabajo del profesional y en la repercusión sobre su personalidad, gracias a las estrategias y herramientas de afrontamiento que tenga sobre ello.

En muchas ocasiones y no solo en la profesión docente, nos encontramos trabajadores desmotivados con su profesión que, sin ser conscientes de ello, lo trasladan a los usuarios con los que intervienen, principalmente en el área social. En este caso en relación a ello, a la hora de valorar el enfoque en el que el profesional reconoce sus actitudes y distanciamiento en cuanto a su labor, puede estar influenciado por diversidad de factores.

En el estudio realizado se puede apreciar que el total de los casos analizados, presentan sintomatologías similares, y aun variando dentro de nivel intermedio de despersonalización, existen diferencias significativas en cuanto a los valores obtenidos.

Dentro de la media, se vuelve a apreciar que el caso dos y caso ocho presentan similitudes con el menor nivel de todos los evaluados, algo que podríamos relacionar directamente con la edad y años ejerciendo la profesión, pues se trata de un concepto en el que se analizan ítems como la impresión sobre el trato que se da al alumnado, las problemáticas de estos o la vinculación y comunicación establecida.

Realmente entiendo que el cansancio emocional pueda ser una variable que influya en los resultados de la despersonalización, pero, por otro lado, creo que gran parte de estos resultados quedan vinculados a la temática analizada en sí, como son los protocolos covid, ante los cuales, todos y cada uno de estos casos se muestran en un nivel medio de insatisfacción con el trato ofrecido al alumnado.

Realización personal:

Los resultados obtenidos en este factor analizado han sido de nuevo algo llamativos, pues la impresión de todos los profesionales respecto a su desarrollo como docente, son bajos.

Estos niveles me llevan a pensar que, evidentemente teniendo en cuenta el formulario desarrollado para la evaluación de la influencia de este virus en los centros educativos y más concretamente en el profesorado, ha tenido una clara repercusión negativa, pero también me lleva a pensar si son más los factores que quedan indirectamente relacionados con la satisfacción y aprobación ante la realización personal que presentan estas personas.

A ello también sería preciso añadir que, gracias al estudio de algunas asignaturas a lo largo del desarrollo del máster, se ha podido apreciar, además de observar en el día a día, que la población general se ve sometida a un continuo estrés por mejorar profesionalmente, independientemente del punto profesional en el que se encuentre la personal.

El esfuerzo, la constancia y motivación, son valores y principios fundamentales para el desarrollo laboral adecuado y una mayor satisfacción personal, pero realmente hemos entrado en una espiral en la que nunca es suficiente la formación y

capacitación ante cualquier desempeño profesional, por lo que al fin y al cabo esta puede ser una variable a considerar dentro de este apartado.

Además, con el surgimiento de la pandemia, han sido numerosas las estrategias y herramientas propias a adoptar por el profesorado, siendo ello un aliciente al descubrimiento de que todos los profesionales no parten de la misma base. Hay personal que está más actualizado, otros profesionales sin estarlo pueden tener más recursos por tener más experiencia, o simplemente el alumnado al que hayan estado destinadas estas estrategias ha sido más receptivo con un mayor apoyo familiar que otro.

En general son muy amplias las variables a analizar a las que realmente puedan estar ligados estos valores obtenidos.

10. CONCLUSIÓN FINAL.

Tras haber realizado el análisis hemos podido apreciar que son altos los niveles de Burnout encontrados en el profesorado del I.E.S Luis Carrillo de Sotomayor participante en el estudio, pero para hacer una valoración de ello vamos a diferenciar entre dos partes, por un lado, analizaremos el instrumento y por otro lado los datos obtenidos de él.

Como hemos podido investigar en diferentes estudios, Olivares y Gil (2009), ya informaban de la serie de indagaciones y años que tuvieron que pasar para que el MBI tuviera forma de instrumento para valorar estos niveles de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Se trata de un instrumento con una diversidad de variantes que incluso llegó a tener más indicadores en su análisis como es la

implicación en el trabajo, que finalmente fue eliminada para dejar las tres anteriores.

Algo que me ha llamado mucho la atención también ha sido el hecho de que se hayan generado diferentes escalas para adaptar el instrumento a los distintos perfiles profesionales, como son los profesionales de la salud, con el MBI-Human Cervices Survey (MBI-HSS), el MBI-Educators (MBI-ES), que es la versión adaptada a los profesionales de la educación, de la cual hemos sacado las cuestiones para adaptarlas al instrumento reformulado utilizado en este trabajo, o finalmente, el MBI-General Survey (MBI-GS), una versión que presenta una visión más genérica, no exclusivo para ningún colectivo profesional, por el cual nos hemos basado fundamentalmente. Sin embargo, en todos ellos se mantiene la estructura tridimensional.

El hecho de seleccionar este instrumento para el estudio, estuvo ligado a que a pesar de las debilidades a las que nos podríamos enfrentar, como por ejemplo la reducida definición de los síntomas analizados, repetición en algunas cuestiones o la posible confusión gramatical de algunos ítems por la traducción del idioma en el que se encuentra el instrumento oficial, se presentaban una serie de ventajas y oportunidades que marcaron la diferencia a la hora de seleccionar nuestra herramienta, pero fue principalmente la evidencia de validez lo que marcó esta selección.

Si nos adentramos a continuación en la valoración final de los resultados son diversas las cuestiones que me surgen. Hemos podido apreciar que la distinción de las variables analizadas, tampoco han marcado diferencias representativas como por ejemplo la edad, los años de trabajo o el lugar de procedencia, algo que me llevaba a

pensar que son muchas más las variables a su vez que influyen a estas mismas, como por ejemplo las cargas y lazos familiares.

Gracias a la experiencia experimentada en las prácticas formativas realizadas en el máster, he podido conocer de primera mano a parte del grupo de profesionales que luego han participado en el estudio y a través de la observación he podido analizar cómo uno de los factores que podría estar ligado a este síndrome del trabajador quemado, a parte de todos aquellos contenidos analizados en el instrumento, es el compañerismo y relación entre los docentes.

El IES Luis Carrillo de Sotomayor, es un centro que cuenta con un amplio número de alumnado y a su vez con un amplio número de profesorado y algo que he podido apreciar de ello, es que la relación entre los profesionales es limitada y reducida a contenido laboral, lo que a su vez no facilita el desarrollo de amistades de apoyo que ayuden a asimilar ciertas situaciones que puedan generar estrés en el día a día. Ello se ve vinculado, al poco espacio de horas libres o coincidentes entre los distintos docentes, lo que al final favorece un ambiente más individualizado por cada profesional.

Obviamente todos estos se encuentran en los claustros de coordinación y evaluación por materias y departamentos, pero todo dentro del ámbito escolar, no favoreciendo ello mucho el establecimiento de relaciones de apoyo más allá de la jornada escolar.

La vida profesional al fin y al cabo engloba un conjunto de actividades destinadas al cumplimiento de unas funciones y responsabilidades, ello a su vez está vinculado también a unas expectativas personales de superación, que están

motivadas por factores como el salario o el puesto de trabajo a desempeñar.

También considero que puede ser un aliciente a este síndrome, el no tener una estabilidad laboral, sabiendo que algunos de los participantes cuentan con contratos de interinidad, lo que a su vez lleva un hándicap incrementando ello el estrés anual ante la tensión constante del estudio pendiente de la consecución de la plaza, aunque como hemos visto, no ha sido un indicador diferenciado entre los ocho casos analizados. Al final son la suma de las distintas variables lo que provoca en los docentes el cómputo de factores que poco a poco van aumentando estos niveles de estrés.

Otras de las variables sobre la cual me surgían dudas en el análisis del objeto de estudio, es el impacto diferencial del estrés entre hombres y mujeres, analizado desde la perspectiva de género, es decir, qué nivel de resiliencia presentan las mujeres frente a los hombres frente al estrés, aunque según los datos obtenidos esto tampoco sería un identificador en el ámbito estudiado.

Segura y Pérez (2016) en su estudio ya informaban de la complejidad que supone el estudio del estrés, puesto que al final es uno de los fenómenos más generalizados en la sociedad actual, destacando valores como la competitividad, la rapidez y la pronta caducidad de los contenidos. Se planteaba que, en las organizaciones laborales, al final forman parte de las construcciones sociales y no son inmunes a los roles y estereotipos de género, y que incluso reafirman o potencian algunos factores.

En este caso, la mujer suele llevar una mayor carga familiar si es de mayor edad, o sufre la presión de ser madre y casarse si está en edad intermedias, lo que al final también acaba siendo un factor de presión

social al que se ven sometidas. Aun así, no considero que

en este centro se den esas circunstancias o en general en el colectivo docente, pues precisamente estos profesionales son la imagen de la evolución social y cultural de cara al alumnado, por lo que estos ideales quedan atrás en las aulas y, por lo tanto, en el síndrome analizado. El profesorado es el encargado de transmitir la cultura y el avance de la misma, las materias cada vez están más actualizadas y las metodologías de trabajo.

Si es cierto que, en muchos ámbitos profesionales, la cultura y política organizacional afecta mayormente a las mujeres, presentando una mayor dificultad y esfuerzo para promocionar, algo que no queda reflejado en este caso en la esfera trabajada. Sin embargo, sí que me gustaría destacar cómo la población más joven, el alumnado, sí que de manera indirecta ve al colectivo profesional femenino como más vulnerable a la intimidación o al cuestionamiento de su función, y más en profesorado más joven

Esto me lleva a pensar que, a la vez se avanza en cuestiones de género, son más las formaciones al respecto y las medidas preventivas, especialmente en los centros educativos, por otra parte, cada vez se acrecientan más este tipo de problemáticas de género.

Como comentaba al inicio del trabajo, ha llegado un momento en la sociedad en la que al final son tantos los patrones a seguir o las normas aceptadas, que la sociedad ha perdido el rumbo, por ejemplo, cada vez son más las medidas de género en las aulas y sin embargo más dramáticas las situaciones ocurridas en este área.

Al final de todo, lo que, si queda claro gracias a los análisis realizados de estos casos, es que el establecimiento de estos

protocolos, usos de mascarillas, etc. Ha dificultado la exposición de clases, relaciones entre el alumnado y el profesorado y establecimiento de vínculos que, de un modo u otro, ha supuesto un factor extra ante el estrés presentado en estos profesionales.

Por lo tanto, en relación a todo lo expuesto podemos añadir que:

1. Es evidente que el establecimiento de protocolos, uso de mascarillas y distanciamientos sociales en relación al síndrome de burnout en los profesionales del IES Luis Carrillo de Sotomayor generan altos índices de cansancio y estrés.

2. En general se ha observado que ninguna de las variables sociolaborales y del contexto de los docentes ha resultado ser influyente de una manera significativa frente a la vulnerabilidad de padecer burnout.

3. Hay una cierta tendencia en todos los casos a que la realización personal sea baja en relación a los altos y medios niveles de cansancio emocional y despersonalización.

4. Los resultados del estudio demuestran la importancia del uso de herramientas y técnicas de afrontamiento por parte de los profesionales frente a situaciones de estrés para mejorar los niveles de burnout.

5. No se observan diferencias significativas ligadas al sexo o edad de los profesionales.

6. La combinación de todas las variables puede generar que a la vez que para unos casos sea un indicativo la edad, para otros lo pueda ser la tipología de contrato, por lo que no podríamos hacer distinción en ninguna de ellas.

Por lo tanto y para finalizar, podríamos decir que sería necesario seguir investigando este tema, añadir más variables e indicadores que marcaran distinciones significativas entre los casos, por ejemplo, las horas de exposición al alumnado, los trámites burocráticos, cargos profesionales dentro del centro o el momento de ejecución del análisis.

11. LIMITACIONES ENCONTRADAS EN EL ESTUDIO.

Han sido varias las limitaciones encontradas a lo largo del estudio, las cuales vamos a comentar a continuación:

1. En primer lugar, una de las limitaciones con las que me encontraba inicialmente en el desarrollo de este estudio, es el desconocimiento de la metodología apropiada a la hora de ejecutar la idea de proyecto e investigación. Para ello fueron varias las reuniones mantenidas con mi tutora, para poder ir dando forma, buscar documentación e información precisa para entender el tipo de instrumento y análisis que debía hacer para desarrollar por primera vez una investigación.

También me ayudé mucho del primer periodo de prácticas, aclarándome ello algo sobre qué foco quería y tendría que marcar el análisis posterior.

2. En segundo lugar, una de las limitaciones con las que me he encontrado y más dificultades me ha generado, ha sido la escasa colaboración y participación por parte de los docentes del IES elegido. Tras varios intentos y peticiones, el número de encuestas resueltas que he obtenido ha sido muy limitado, viéndome obligada en cierto aspecto a desarrollar un estudio de casos y hacer un análisis cualitativo por

la imposibilidad de ejecutar un estudio estadístico con los datos obtenidos.

A ello se le ha sumado, la dificultad de buscar estudios y metodologías en los que basar este mismo.

3. En consonancia con lo anterior, otra de las problemáticas que surgían a lo largo del estudio es que el número de casos a analizar, no podrían ser una muestra representativa del IES Luis Carrillo de Sotomayor, llegando a un escaso 10% de profesionales docentes respecto al total de los existentes.

4. El análisis que se ha podido desarrollar ha sido solo cualitativo, pues la falta de participación ha influenciado a la hora de plantear más variables y realizar un estudio estadístico más significativo del centro como en muchos de los estudios en los que nos hemos basado para el desarrollo del trabajo.

5. Por último, y en consonancia con todo lo anterior, la principal limitación a la hora de desarrollar el estudio ha sido que la metodología cualitativa utilizada al fin y al cabo y la limitada lista de variables utilizadas, ha impedido sacar conclusiones reales en cuanto al sentido de causalidad.

12. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Tras el análisis del estudio realizado, son varios los planteamientos que me surgen a la hora de pensar en posibles líneas de investigación en relación al mismo y dado a las limitaciones encontradas he podido diferenciar aquellos aspectos que resultaron ser los más potencialmente interesantes a desarrollar en trabajos complementarios y que podrían ser analizados posteriormente:

1. En primer lugar, hemos visto que los niveles de burnout obtenidos en los profesionales docentes de este centro son generalmente altos, lo que queda vinculado al uso de mascarillas, pérdida de comunicación no verbal, distanciamientos, protocolos de seguridad, etc. Pero, si vamos años atrás previos a la pandemia, ¿cambiarían estos niveles?

El estrés, como comentamos a lo largo del trabajo, es un factor presente sobre todo en el ámbito laboral, por lo que a pesar de considerar que el covid-19 ha influido diferencialmente en este ámbito, sería interesante poder analizar si momentos y años previos a esta pandemia los niveles de cansancio, agotamiento emocional y despersonalización en los docentes, eran muy diferentes, pudiendo hacer con ello una comparativa al respecto.

2. Otro aspecto a considerar para posibles investigaciones, sería el estudio de variables que influyen directamente en este estrés generado en el cuerpo docente. La identificación de factores como por ejemplo la burocracia en estos sectores, sería posibles desencadenantes de futuras líneas de intervención que favorecieran ambientes relajados y mejora de las relaciones entre el profesorado y los alumnos.

3. Por último y en consonancia con lo analizado, también sería importante que, viendo los niveles obtenidos de burnout en este colectivo, podría analizarse cuáles están siendo las consecuencias de ello respecto al alumnado, por lo que también estaría interesante realizar el estudio desde la perspectiva del alumnado para analizar factores en común y distinciones entre unos y otros.

13. PREVENCIÓN EN EL SECTOR.

Son diferentes las perspectivas que se pueden obtener de este quemazón y cansancio profesional como ya se ha comentado a lo largo del trabajo, por ejemplo, desde una perspectiva psicosocial se entendería como la respuesta del estrés crónico que suponen en sí las relaciones entre los usuarios, siendo este caso los alumnos, y las herramientas para hacerle frente de manera personal, es decir, se debería al proceso de interacción social.

Guerrero y Rubio (2005) señalaban que el estrés era el origen del 50% de las bajas laborales en la Unión Europea, acuñan el término del burnout en su estudio y aluden a su surgimiento como parte de este desgaste y como respuesta al estrés crónico causado por las relaciones entre los usuarios, principalmente señalando al sector asistencialista.

Al final como podemos ver, son muchos los trabajos e investigaciones que se han gestado alrededor de este fenómeno, sin embargo, en este caso nos vamos a centrar en las estrategias de afrontamiento y medidas preventivas ante la sintomatología generadora de este síndrome.

Generalmente los trabajos que han estudiado mediante investigaciones este síndrome, se han centrado en delimitar las variables que lo incentivan, pero a la hora de intervenir sobre ello, son varios los autores que identificaban diferentes niveles de atención al respecto.

Por un lado, clasificaban la prevención y atención a nivel primario, que engloban propuestas que han demostrado ser relevantes para superar el síndrome y por otro lado a nivel secundario que lo que se hace es compara y evaluar las técnicas utilizadas en el primero.

En este caso, dado que hemos visto que el síndrome de burnout en los casos analizados es alto de media, se ha considera oportuna la posibilidad de presentar estrategias de afrontamiento hacia ello, para así abarcar el área de prevención como medida de atención al cuerpo docente en los institutos.

Algunas de las estrategias utilizadas en los estudios analizados, se diferencian en estrategias individuales, técnicas cognitivas, técnicas fisiológicas, técnicas conductuales, estrategias de intervención social o estrategias de intervención organizacional.

Para ello y como complemento al estudio realizado en este trabajo, a continuación, se propondrá una dinámica o actividad para desempeñar en los IES frente a la prevención en este sector:

Estrategias individuales:

En este área sabemos que los profesionales pueden hacer frente a las situaciones de estrés, poniendo en práctica habilidades y estrategias propias que le ayuden a afrontar la situación. Diferentes autores, divulgaron que el uso de estrategias de “coping” que vienen siendo esas estrategias de afrontamiento y los esfuerzos individuales del docente, pueden ser esas respuestas adaptativas a reducir ese estrés y a promover una adaptación al medio.

Algunas de las técnicas que se pusieron de manifiesto frente a ello eran, el entrenamiento en la solución de problemas, el manejo de la asertividad o manejo eficaz del tiempo, es por ello que dado que se ha podido observar que algunos de los profesionales del IES en el que se han desarrollado las prácticas y el estudios, tienen ciertas problemáticas de organización a la hora de controlar la gestión del tiempo en las clases, se

propondría a continuación como material facilitador de ello, el establecimiento de un cronograma semanal en el que se plasmen las sesiones con los contenidos a trabajar en cada una de ellas, de manera que la

organización de la asignatura quede establecida semana a semana.

El modelo facilitado por el centro sería el siguiente:

Tabla 13. Registro organizativo de la asignatura.

Centro educativo	IES Luis Carrillo de Sotomayor	
Asignatura: Formación y Orientación Laboral	Grupo: 1º FPB Informática y Comunicaciones	
Día de la clase: Lunes 23/05/22		
Contenidos a trabajar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones laborales. 2. Fuentes de relación laboral y principios de aplicación. 3. Organismos que intervienen en las relación profesionales. 	
Actividades	Exposición de la presentación. Visualización de un vídeo Actividad lúdica: Kahoot.	
Aspectos destacables	<ul style="list-style-type: none"> - Pasar lista de alumnado con covid-19. - Compartir enlace para la clase online de aquellos que no puedan asistir. - Mandar ejercicio 8 de la pág. 143. 	
Observaciones	Repasar apartado 3 el próximo día.	

Nota. Fuente: elaboración propia.

Este sería un ejemplo de tabla utilizada por cada profesor para la organización y control de sus horarios y clases, suponiendo ello una mejora en el planteamiento de la asignatura y por ende un peso menos en cuanto a la cobertura de contenidos en las fechas límites para ello.

Técnicas cognitivas:

La percepción, evaluación y asimilación de los acontecimientos y las circunstancias, también son parte de las técnicas de afrontamiento por parte del docente en cuanto al estrés, y el abordaje cognitivo que este haga del mismo va a marcar una diferencia entre la percepción que el profesional vaya a tener de la situación y cómo vaya a afectarle la misma.

Entre los profesionales analizados, se identifican algunas estrategias cognitivas como la desensibilización sistemática, la

inoculación del estrés, el control o eliminación de pensamientos irracionales.

Por eso para el desarrollo preventivo de estas estrategias se propone la siguiente actividad:

Sesiones grupales quincenales del personal docente de no más de una hora, que estén recogidas dentro del horario laboral de los mismos, donde se expongan las problemáticas por áreas de aprendizaje y haya un profesional que guíe estos grupos y ayude a los profesionales a analizar dichas situaciones.

Además, para la contratación de dicho profesional, se podría hacer uso del presupuesto destinado para algunos proyectos de los que se beneficia el IES en este caso para la mejora del ambiente del centro, como pueden ser aquellos que se han destinado por ser el IES perteneciente a zona ERACIS (Estrategia Regional

Andaluz para la Cohesión e Inclusión Social).

Para ello, en estas sesiones se podrían desarrollar técnicas como:

- Planteamiento de problemas emocionales y ejemplos de su aplicación (para entender los aspectos fundamentales de cómo se desarrollan y facilitar en los profesionales, técnicas de afrontamiento a los mismos.)
- Trabajar cómo abordar la ansiedad en clase y la preocupación.
- Cómo mejorar la autoestima.
- Cómo aumentar la motivación.
- Etc.

Técnicas fisiológicas:

Estas técnicas están orientadas a la activación corporal como fuente de eliminación de estrés frente al malestar ocasionado por el mismo. Para ello se destacan técnicas de relajación o control de respiración, pues la respiración rápida y la acumulación de tensión, son factores estresantes que generan malestar en el individuo, siendo al final la suma de todos estos factores los desencadenantes del burnout en el docente.

Para ello, se propone como actividad preventiva el trabajo de técnicas de respiración a través del profesional anteriormente comentado y no solo ello, sino el establecimiento de un espacio adecuado para el profesorado, como aula de aislamiento para poder reorganizar el conocimiento y gestionar adecuadamente las emociones. Que este espacio suponga un aislante tanto social como emocionalmente hablando frente a las problemáticas surgidas.

La práctica de deporte y el desarrollo de una buena alimentación equilibrada en el docente, también favorecerán el aumento de endorfinas y oxitocinas, que a su vez

harán liberar y afrontar de una manera más positiva las problemáticas surgidas.

Técnicas conductuales:

En este caso hablamos de las técnicas que mejoran la capacidad en la persona de conseguir y dominar el conjunto de habilidades y competencias que le sirvan de herramienta para afrontar ese estrés laboral.

Entre estas técnicas encontramos las habilidades laborales, la asertividad, el autocontrol, etc. Para ello como propuesta, a parte de las actividades desarrolladas de manera quincenal por el profesional destinado a esto, sería una buena estrategia de prevención el nombrar grupos de colaboración con el equipo de mediación de las horas de descanso.

En el IES Luis Carrillo de Sotomayor, en cada recreo y en general en las horas de descanso, existen grupos de mediación a través de los planes desarrollados en el centro. Estos grupos se encargan de mediar en conflictos y poner soluciones ante las problemáticas surgidas, es por ello que considera que el hecho de rotar en torno a los equipos docentes encargados de este grupo, facilitaría al profesorado observar más allá de las problemáticas surgidas en el aula o con las asignaturas impartidas.

Sería una forma de acercar a cada docente a las problemáticas más internas de cada alumno que desee consultar algo y esto potenciaría el desarrollo de habilidades como por ejemplo la resolución de conflictos, la asertividad o la empatía.

Estrategias de intervención social:

A través de las mismas se pretende romper el distanciamiento y favorecer las políticas de trabajo colaborativas, fomentando la relación entre los docentes, al fin y al cabo, como se comentaba más arriba el apoyo entre profesionales se hace

fundamental para amortiguar esos efectos que generan estrés.

Para ello sería una buena técnica de prevención el desarrollo de una revista digital o en su caso de una línea de podcasts, ya que además de ser una técnica novedosa y se podrían trabajar temas de interés entre docentes, el trabajo conjunto entre los profesionales serviría como nexo de unión.

Este podría ser un espacio de desahogo, donde a modo de mesa redonda se trabajasen temas tabúes para los docentes, como las condiciones laborales, la religión, los conflictos con familias, las responsabilidades otorgadas por la sociedad, etc.

A parte de esto, las comidas de empresa, la colaboración en casetas de feria o actividades extraescolares, también serían un ambiente preventivo para mejorar estas estrategias.

Estrategias de intervención organizacional:

Sería ilógico someter a los profesionales a una serie de actividades preventivas para evitar el desarrollo de estrés y con ello el síndrome del trabajador quemado, y sin embargo persistan exigencias en cuanto a formaciones o excesivas condiciones de trabajo inapropiadas.

Por ello, sería adecuado que todas aquellas formaciones tanto iniciales como continuas a las que se vean obligados a participar como docentes para mejorar su formación en distintas áreas, sean realistas e incluyan aspectos relacionados realmente con su función profesional.

Son muchas las ocasiones en las que estos docentes se ven obligados a hacer por ejemplo formaciones en drogas, bullying, género, prevención de delitos, etc. Pero los contenidos de los mismos son simplemente teóricos o sustanciales en cuanto al trabajo

desempeñado realmente por un docente, por lo que sería adecuado hacer una buena selección de estas formaciones, favoreciendo ello al docente en la adquisición de herramientas y habilidades, para la mejora de su papel en el aula.

Por lo tanto, hemos visto que serían pequeñas actividades las que podrían favorecer la prevención en el desarrollo de estrés y, además, se facilitaría la cohesión de grupo, creación de un ambiente más distendido y mucho más a través de este estudio, donde se ha comprobado que la rigidez del sistema y el establecimiento de protocolos ha sido un desencadenante más en el síndrome del trabajador quemado.

BIBLIOGRAFÍA:

Barrena Mendoza, V. (2014). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesores de educación secundaria del I.E.S. José Manuel Blecua. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zagan.unizar.es/record/30979>

Bernal, A. Donoso, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 259-285. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/51289/art_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bresó, E. Salanova, M. Schaufeli, W. Nogareda, C. (2000). Síndrome de estar quemado por el trabajo "Burnout" (III): Instrumento de medición.

Cañadas, G. A. San Luis, C. Lozano, L. M. Vargas, C. García, I. Y Fuente, E. (2013). Evidencia de validez factorial del Maslach Burnout Inventory y estudio de los niveles de burnout en profesionales sanitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 44-52. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-psicologia-205-articulo-evidencia->

validez-factorial-del-maslach-
X0120053414519837

Guerrero, E. Rubio, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del "burnout" en el ámbito educativo. *Salud Ment*, 28(5), 27-33. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252005000500027&script=sci_abstract&tlng=pt

Guía de actuación ante la aparición de casos de COVID-19 en centros educativos. Gobierno de España, Ministerio de Sanidad, https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Guia_actuacion_centros_educativos.pdf

León, G. (2011). Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 177-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683617>

Longás, J. Cussó, I. Quero, R. Y Riera, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 107-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5591169>

Marqués, A. Lima, M. L. Lopes, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143. <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231317039008.pdf>

Martínez, J. P. (2013). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(1), 1-

9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5025833>

Martínez Valle, R. (2015). La comunicación no verbal en el profesorado. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Camilo José Cela]. <https://www.magister.es/tfgenero2015/ejemplotfg.pdf>

Moreno, B. Rodríguez, A. Garrosa, E. Morante, M. E. (2005) Breve historia del burnout a través de sus instrumentos de evaluación. *Quemarse en el trabajo*, 161-183. [file:///C:/Users/Ana%20Isabel%20Gomez/Downloads/Brevehistoriadelburnoutatrasdesusinstrumentosdeevaluacion-2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Isabel%20Gomez/Downloads/Brevehistoriadelburnoutatrasdesusinstrumentosdeevaluacion-2%20(1).pdf)

Muñoz, J. P. López, A. (2018). Mobbing y satisfacción laboral en docentes de Instituciones de Educación Superior del centro de México. Una evidencia empírica sobre su relación. *Ciencia y Sociedad*, 43(4), 13-21. <https://www.redalyc.org/journal/870/87060589002/html/>

Olivares, V. E. Gil, P. R. (2009). Análisis de las Principales Fortalezas y Debilidades del "Maslach Burnout Inventory" (MBI). *Ciencia y Trabajo*, 11(31), 160-167. https://www.uv.es/unipsico/pdf/CESQT/Internos/2009_Olivares_y_Gil-Monte.pdf

Puertas Molero, P. (2018). Influencia del síndrome de Burnout, niveles de estrés, lenguaje no verbal e influencia emocional en el desarrollo competencial de profesionales docentes universitarios. [Tesis Doctoral, Universidad de Jaén]. <https://ruja.ujaen.es/handle/10953/1039>

Real Decreto 286/2022, de 19 de abril, por el que se modifica la obligatoriedad del uso de mascarillas durante la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 94, de 20 de abril de 2022, pp. 53729-53732. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/19/286>

Rivera, A. Ortiz, R. Miranda, M. Navarrete, P. (2019). Factores de riesgo asociados al síndrome de desgaste profesional (Burnout). *Revista Digital de Postgrado*, 8(2), 163. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/101/101676007/html/>

Rodríguez, A. M. Sola, T. Fernández, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 161-178. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/275121>

Rojas, J. L. Morán, T. (2015). Síndrome de Burnout y satisfacción de vida en policías ministeriales mexicanos. *Archivos de criminología, seguridad privada y criminalística*, 3(5), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5234296>

Sandra, M. Gonçalves, S. (2017). Burnout Syndrome Profiles among Teachers Perfiles del Síndrome de Burnout entre Profesores. *Escritos de psicología*, 10(3), 159-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6389530>

Segura, R. M. Pérez, I. (2016). Impacto diferencial del estrés entre hombres y mujeres: una aproximación desde el género. *Alternativas en psicología*, 36, 105-120. <https://www.alternativas.me/attachments/article/138/Impacto%20diferencial%20del%20estr%C3%A9s%20entre%20hombres%20y%20mujeres.pdf>

Silva, M. (2006). Nuevas perspectivas de la calidad de vida laboral y sus relaciones con la eficacia organizacional. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42743/1/MDS_TESIS.pdf

Subaldo Suizo, L. (2012). Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del

profesorado. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=75461>

Vera, M. I. V. Gabri, M. I. (2019). Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/3987>

Vera, M. I. V. Gabri, M. I. (2019). Niveles de burnout en docentes de secundaria: un estudio descriptivo analítico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 455-464.

<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1485/1256>

Zorrilla Hidalgo, A. M. (2017). Estrés en la profesión docente: Estudio de su relación con posibles variables laborales y de contexto. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/65269/tesisV5.pdf?>

Nueva forma de aprender

María Román López

Grado en Educación Infantil. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

Jesús Fernando Pérez Lorenzo

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
Profesor titular de la Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla.

Resumen:

El contexto social actual se caracteriza por verse envuelto en un proceso de cambios constantes, los cuales conllevan la necesidad por parte de las personas de aprender a readaptarse a los mismos de manera continua, así como a las exigencias que la sociedad deposita sobre ellos.

Al mismo tiempo, estos cambios que se producen dentro del contexto social, se reflejan dentro del contexto educativo como modificaciones en las características del alumnado, de sus necesidades y del tipo de metodología que debe implementarse. Respecto a esto, se considera que, si las características y necesidades del alumnado han cambiado, principalmente por el impacto que las TIC tienen sobre su desarrollo, también debe modificarse el tipo de metodologías que se utiliza, puesto que como determinan múltiples investigadores, las estrategias tradicionales ya no generan los resultados positivos que hace unas décadas.

En referencia a lo expuesto, se establece que, en el contexto actual, como consecuencia de lo anterior, se está apostando cada vez en mayor grado por la utilización de estrategias activas desde etapas tempranas como es el caso de la Educación Infantil. En concreto, una de las metodologías por la que los docentes más parecen estar intere-

sándose, especialmente en un contexto en el que la educación presencial no es posible, como es el caso del generado por la pandemia por Covid-19, es *Flipped Classroom*.

A causa de esto, a través del presente artículo, se plantea el diseño y desarrollo una revisión bibliográfica para analizar las ventajas y desventajas que el uso de metodologías activas, especialmente, *Flipped Classroom* tiene en el ámbito de Educación Infantil.

Por último, haciendo referencia a los resultados encontrados, se establece que a pesar de que en Educación Infantil no es una estrategia muy utilizada según los estudios analizados, esta sí puede ofrecer grandes oportunidades para el desarrollo del alumnado de esta etapa. Esto se debe a que aumenta el tiempo de actividad que se puede dedicar para el desarrollo de las tareas de aula, facilita la comprensión de contenidos complejos y permite tener en cuenta las características de nativo digital que presenta el alumnado actual.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El contexto social actual se caracteriza por un flujo constante de cambios, ante los que las personas tienen que aprender a readaptarse (Sánchez, 2017). Dichos

cambios se deben principalmente a razones relacionadas con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales han impactado directamente en las características y necesidades del alumnado actual, convirtiéndolo en lo que se denomina alumnado nativo digital (Martínez et al., 2018).

Rodrigo y González (2020) señalan por su parte que el impacto de las TIC en el alumnado actual no solo ha modificado sus características y necesidades, sino que ha hecho que las metodologías que se venían utilizando hasta hace una década, es decir, las metodologías tradicionales, no puedan dar una respuesta total a dicha idiosincrasia. Por tanto, dicha falta de adecuación entre las metodologías tradicionales y las particularidades del alumnado de hoy en día, han dado lugar a situaciones de baja motivación y problemas o dificultades de aprendizaje a las que se debe dar respuesta (Bossolasco y Storni, 2012).

Como consecuencia de lo anterior, en el contexto actual se han empezado a utilizar las estrategias metodológicas conocidas como activas o innovadoras, es decir, aquellas que tienen como punto de partida los intereses y motivaciones del alumnado para a partir de las mismas generar un aprendizaje dinámico y activo que permita mejorar el rendimiento de los estudiantes (Rodrigo y González, 2020).

De igual forma, aunado a lo anterior y teniendo en cuenta las limitaciones que la educación presencial puede presentar en situaciones de crisis como la generada a raíz de la pandemia por Covid-19 (Rujas y Feito, 2021), es que se considera oportuno comenzar desde la etapa de Educación Infantil a familiarizar al alumnado con el uso de este tipo de estrategias (Alguacil y Ros, 2018). Respecto a esto, autores como

(López et al., 2020) consideran que la metodología *Flipped Classroom* puede generar grandes oportunidades en dicha etapa.

Así pues, a causa de lo expuesto es que en el presente artículo se ha optado por llevar a cabo una revisión bibliográfica para analizar las ventajas y desventajas que el uso de metodologías activas, especialmente, *Flipped Classroom* tiene en el ámbito de Educación Infantil.

Por último, resulta imprescindible indicar que el presente trabajo se divide en un total de siete capítulos contando el presente. De esta forma, se establece que el segundo es en el que se desarrolla el marco teórico sobre el que se sustenta la revisión bibliográfica, es decir, es aquel en el que se presentarán de forma organizada, las diferentes fuentes e informaciones recabadas a través de la búsqueda de información.

El tercero versa sobre los objetivos, tanto general como específicos que se pretenden lograr a través del trabajo actual, mientras que el cuarto se centra en la exposición de la metodología que se ha utilizado para llevar a cabo la revisión bibliográfica.

Después, aparece el quinto y sexto capítulo a través de los cuales se presentan los resultados más relevantes que se han obtenido a lo largo del trabajo y la discusión de los mismos en relación a otras investigaciones que hayan abarcado temáticas similares.

En última instancia, se presenta el capítulo siete, es decir, aquel en el que se desarrollan las conclusiones, limitaciones y prospectiva fijada, tras dar por concluido el proceso de revisión bibliográfica y con ello, el artículo como tal.

2. MARCO TEÓRICO

En este punto se describen los diferentes componentes teóricos sobre los cuales gira el proceso de revisión bibliográfica. Para comenzar, se hace alusión a los problemas que se están generando en el contexto educativo actual por la utilización de estrategias de enseñanza tradicional.

Después, se pasa a describir el concepto de metodología activa, sus características y se hace un breve recorrido por los tipos de estrategias más significativas que se incluyen dentro de esta, pasando luego a la exposición de la metodología *Flipped Classroom*.

Así pues, en última instancia se presentan una serie de experiencias reales sobre la utilización de *Flipped Classroom* en el contexto educativo en general y otras específicas de Educación Infantil para poder así, determinar qué ventajas y desventajas genera esta metodología en la etapa citada.

2.1. EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL EN EL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO

A lo largo de los últimos diez años, se ha tomado la decisión de ir relegando el uso de las metodologías tradicionales, donde el docente era el máximo protagonista, a un segundo plano (Zapatero, 2017). En dichas metodologías, el docente tenía que ejercer un rol activo, debiéndose encargar de realizar todo tipo de tareas dentro del “proceso de enseñanza y aprendizaje”, tales como el diseño de actividades, la selección de contenidos, el tipo de evaluación a utilizar, etc. Por el contrario, los estudiantes desempeñaban un rol pasivo, actuando como meros receptores de los contenidos que el docente había seleccionado e impartido.

A pesar de ello, se considera que el problema no está únicamente en la utilización de estrategias tradicionales, sino en el hecho de que estas metodologías siguen siendo el eje principal del “proceso de enseñanza y aprendizaje”, lo que no permite dar respuesta a las necesidades y características del alumnado actual (Rodrigo y González, 2020).

En referencia a lo expuesto, es preciso señalar que las metodologías tradicionales pueden dar lugar a la aparición de ciertas ventajas, tales como un trato más directo y cercano con el alumnado (Fuentes y Pérez, 2013). Siguiendo a Fuentes y Pérez (2013), se establece que algunas de dichas desventajas son las que se citan a continuación:

- Rol pasivo desempeñado por el alumnado, lo que hace que no encuentren sentido alguno a los aprendizajes adquiridos.
- Rol autoritario desempeñado por el docente, lo que impide la aparición y desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo por parte del alumnado.
- Aprendizaje descontextualizado, lo que genera dificultades a la hora de aumentar la motivación del alumnado hacia el “proceso de enseñanza y aprendizaje”.
- Falta de formación docente ante las necesidades y características que presenta el alumnado actual.

Frago (2015) expone que, en el contexto actual, la educación no tendría que estar siendo sometida a debates superfluos, puesto que es gracias a ella que es posible transmitir diferentes competencias, valores y conocimientos de una generación a otra. No obstante, como el mismo autor citado señala, la educación es un proceso que está en constante cambio para dar respuesta a las

necesidades de la sociedad actual. Por lo tanto, su renovación debe producirse de forma continua y progresiva.

Así pues, cabe señalar que la modificación en el uso de las metodologías es algo necesario en el proceso educativo y que, en dicho cambio, las metodologías activas deben tener cabida (Zapatero, 2017). Esto se debe a que estas metodologías, tal y como se verá en el punto siguiente, traen consigo modificaciones en todos los aspectos educativos, incluyendo los roles

desempeñados por el docente y el alumnado, siendo este el punto clave por el que se promueve la utilización de este tipo de metodologías.

Para terminar, resulta imprescindible hacer referencia a lo determinado por Moro (2015), quien establece que la metodología *Flipped Classroom* choca directamente con el tipo de enfoque que las metodologías tradicionales traían consigo. Dicho contraste se puede observar a través de la tabla siguiente:

Tabla 1. Metodología tradicional vs Metodología Flipped Classroom

METODOLOGÍAS TRADICIONALES FRENTE METODOLOGÍAS <i>FLIPPED CLASSROOM</i>	
Metodologías tradicionales	Metodología <i>Flipped Classroom</i>
El docente prepara todo el material para hacerlo llegar a los estudiantes durante el tiempo de clase.	El docente registra sus clases fuera del aula y selecciona los recursos digitales u <i>online</i> que necesita para el desarrollo de las actividades.
Se asigna a los estudiantes, cierta cantidad de trabajo para que durante el tiempo de clase demuestren su comprensión.	El tiempo dentro del aula es dedicado al desarrollo de actividades para trabajar los contenidos, reforzar y ampliar lo aprendido y desarrollar tareas que precisen de un esfuerzo mayor para poder complementarse.
Los estudiantes son espectadores de charlas magistrales durante el tiempo de clase y tomar notas.	Los estudiantes escuchan y presencian las lecciones durante el tiempo previo al aula.
	Los estudiantes reciben el apoyo de los docentes o de otros iguales.
	Los estudiantes pueden utilizar los videos para repasar el contenido impartido en clase de tal forma que pueden afianzar sus conocimientos después de haber desarrollado el temario.
Clase magistral impartida por el docente.	Se debate más la opinión del alumno y debaten entre ellos.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Moro (2015).

2.2. METODOLOGÍAS ACTIVAS

En este punto se presenta el concepto y características relacionadas con las

metodologías activas, así como los diferentes tipos de metodologías activas que existen en la actualidad, sobre los cuales se hará un breve recorrido,

presentando la definición de cada una de ellas las cuales se desarrollaran de forma clara y concisa a lo largo de toda la investigación, aunque de todas las metodologías activas explicadas a continuación haremos más hincapié en la metodología de flipped classroom o aula invertida ya que en la actualidad es la que se está implantado tras la pandemia que hemos sufrido,

2.1.1. Concepto y características

Primeramente, se determina que, en el contexto educativo actual, está teniendo lugar un proceso de modificación respecto a las metodologías que se utilizan normalmente en las aulas, lo que, a su vez, está propiciando que se produzcan cambios

en los resultados y el grado de motivación que el alumnado presenta hacia el contexto educativo (González y Cañada, 2018). Ante esto, Torres (2019) expone que dichas modificaciones se deben a las mejoras que las metodologías activas han traído consigo dentro del “proceso de enseñanza y aprendizaje”.

2.2.2. Tipos de metodologías activas

Una vez que se ha hecho referencia al concepto y características de las metodologías activas, se procede a realizar un breve recorrido sobre las más utilizadas en la actualidad, cuya definición y características principales se presentan a través de la tabla siguiente:

Tabla 2. Tipos de metodologías activas

TIPOS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS		
Nombre	Definición	Características
Aprendizaje basado en proyectos o ABP	Metodología cuyo objetivo final es la generación de un producto final. Se define como una estrategia en la que se orienta a los estudiantes a encontrar diferentes soluciones a partir de un proyecto concreto.	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante es el protagonista. - Trabaja la competencia Aprender a Aprender. - Es por el medio y no por el fin. - Fomenta la autoestima, cooperación y socialización. - Fomenta la creatividad.
Gamificación	Estrategia metodológica mediante la que se hace uso de los componentes lúdicos y adictivos del juego en un contexto no lúdico.	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta la motivación. - Promueve un rol activo del alumnado. - Facilita la adquisición de aprendizajes abstractos. - Promueve la cooperación. - Su base es el juego.
Aprendizaje basado en problemas	Metodología auto-dirigida en la que se plantea al alumnado un problema de su contexto social al que debe dar respuesta.	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve un rol activo del alumnado. - Fomenta la cooperación. - Favorece el pensamiento crítico. - Respeta las necesidades y características de los estudiantes.

TIPOS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS		
Nombre	Definición	Características
Aprendizaje basado en retos	Estrategia que promueve un rol activo del alumnado en una situación real problemática que guarde relación y sea relevante respecto al entorno. Por tanto, conlleva la definición de un reto y la puesta en marcha de una solución.	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve un rol activo en el alumnado. - Favorece el pensamiento crítico y reflexivo. - Favorece la socialización y la educación cívica. - Aumenta la motivación y la curiosidad del alumnado ante el aprendizaje.
Aprendizaje servicio	Metodología que combina el “proceso de enseñanza y aprendizaje” con el de ofrecer un servicio a la comunidad a la que pertenece el alumnado para modificar y mejorar dicha realidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora el proceso de aprendizaje y la comunidad del alumnado. - Promueve un rol activo por parte del estudiante. - Aumenta la motivación. - Favorece el pensamiento crítico.
<i>Design Thinking</i>	Estrategia que promueve el aprendizaje en grupo para promover el desarrollo máximo de la creatividad, dando lugar a ideas innovadoras.	<ul style="list-style-type: none"> - Se centra en las personas, sus necesidades y características. - Favorece la creatividad y el pensamiento crítico. - Promueve un rol activo por parte del alumnado.
Aprendizaje cooperativo	Metodología basada en la organización del trabajo por equipos para favorecer la socialización del alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece la socialización. - Promueve un rol activo y la responsabilidad ante el aprendizaje. - Favorece la relación del estudiante con su comunidad.
<i>Flipped Classroom</i>	Estrategia que permite el aprendizaje presencial o semipresencial, así como online y que se basa en una inversión de los roles docente-alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta el tiempo de actividad dentro del aula. - Promueve un rol activo por parte del alumnado. - El docente pasa a un segundo plano. - Aumenta la motivación y el pensamiento reflexivo.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Aguilera et al. (2017).

Así pues, a través de la tabla anterior, se puede observar que todas las metodologías activas buscan que el alumnado desarrolle un rol activo. Además, se observa que gran parte de las mismas promueven la socialización y/o el desarrollo de un

pensamiento crítico y reflexivo. Además, algunas como el Aprendizaje Servicio o el Aprendizaje Basado en Proyectos, permiten al alumnado tomar conciencia de la realidad que les rodea y actuar sobre la misma para mejorarla y transformarla ,

teniendo así un mismo objetivo en común por el cual luchar, para desencadenar el producto final.

2.3. HISTORIA Y CONCEPTO DE FLIPPED CLASSROOM

¿Qué es el Flipped Classroom?

Se emplea un modelo didáctico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase y la vivencia docente para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula”.

Gracias a esta nueva metodología se les facilita a los alumnos un aprendizaje más customizado.

Tal y como se empezó a comentar en la introducción, las TIC han impactado con fuerza en cada uno de los ámbitos de la sociedad, al tiempo que trajeron consigo lo que se conoce como Web 2.0 (Serrano, 2007), la cual a su vez con el tiempo, evolución dando lugar a la aparición a la Web 4.0, a través de la cual, las personas pueden hacer uso de múltiples estrategias y aplicaciones, así como contar con la posibilidades de crear o diseñar servicios, plataformas y/o productos (Permartasari et al., 2020).

En referencia a lo expuesto, autores como Tejada (2012) señalan que el uso de tales aplicaciones se encuentra en auge, puesto que dan lugar a un aumento de las posibilidades y oportunidades que se pueden desarrollar dentro del contexto escolar. Por tanto, dicha ventaja, unida a la posibilidad de flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aumentar el número de aprendizajes significativos y mejorar la adherencia a los contenidos trabajos, hacen que la utilización de las estrategias metodológicas basadas en el

uso de las TIC vaya en aumento (Amores y De Casas, 2019).

Tras esto, cabe señalar que una de estas estrategias es *Flipped Classroom*, cuyo nombre es producto de la transformación o inversión de roles que dicha metodología trae consigo (Aguilera et al., 2017). Respecto a esto, Aguilera et al. (2017) señalan que es una metodología a través de la cual se pretende reducir el número de clases magistrales para sustituirlas por estrategias interactivas que promuevan el aprendizaje cooperativo y la socialización como pilares clave.

Además, hay que tener en cuenta que el origen real del término se remonta al año 1996, cuando Erick (1996, citado en García, 2016) comenzó a hablar sobre lo que se conoció como educación entre pares. En concreto, se considera que la metodología *Flipped Classroom* comenzó dando lugar a una división de las responsabilidades entre alumnado y docente, rompiendo con el rol protagonista de este último para cedérselo al alumnado.

Con todo, este término no se terminaría de establecer en el ámbito educativo hasta el año 2000, cuando Baker (2000, citado en Berenguer, 2016) llevara a cabo un estudio sobre recursos web en el que señaló que hacía uso de una metodología invertida. Por tanto, se establece que cuando se habla de aula invertida se está haciendo referencia a “un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumnado asuma un rol más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando hasta la fecha” (Aguilera et al., 2017, p.262).

Al mismo tiempo, García (2016) señala que este término se consolidaría finalmente cuando Sams y Bergmann, dos docentes, optaran por grabar las sesiones de sus clases y subirlas a Internet para que pudieran ser de utilidad para el alumnado de la modalidad no presencial.

En conclusión, se establece que según lo expuesto por los autores citados y otros como Marqués (2016) y Sánchez et al. (2017), la metodología *Flipped Classroom* promueve la autonomía frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como un rol activo por parte del alumnado, siendo estos quien tendrán que convertirse en los máximos protagonistas de dicho proceso. A su vez, deberá encargarse también de marcar el modo y el ritmo con el que

desarrollará su aprendizaje (González y Cañada, 2018).

Por último, resulta imprescindible indicar que, con el paso del tiempo, esta metodología ha ido sufriendo diferentes variaciones o modificaciones, lo que ha dado lugar a la aparición de diferentes modalidades. Estas son las que se presentan a través de la tabla siguiente:

Tabla 3. Modalidades de Flipped Classroom existentes

MODALIDADES DE FLIPPED CLASSROOM	
Modalidad	Descripción
Clase inversa estándar	En esta modalidad, el alumnado trabaja a partir de la visualización de vídeos en casa sobre contenidos que después tendrá que trabajar en el aula a través de tareas tradicionales e innovadoras.
Clase inversa orientada al debate	En esta modalidad, el tipo de vídeos que se pide al alumnado que visualice, tienen como finalidad promover el desarrollo de reflexiones o debates tardíos dentro del aula.
Clase inversa como aproximación	En esta modalidad, los estudiantes tienen que visualizar un conjunto de vídeos, tras lo que el docente dará respuesta a las dudas que hayan podido surgir. Es una de las modalidades que mejores resultados ofrece al alumnado más joven.
Clase inversa orientada hacia la experimentación	En esta modalidad, los vídeos que se pedirá al alumnado que visualice tendrán como finalidad favorecer la repetición y el recuerdo de los aprendizajes adquiridos.
Clase invertida basada en grupos	Esta modalidad suele combinarse con la de aproximación anteriormente descrita. No obstante, la diferencia radica en el hecho de que en esta, se tiende a agrupar al alumnado en función de la tarea que se busca desarrollar.
Clase inversa virtual	En esta modalidad, se redefinen los conceptos espacio-temporales, ya que el concepto de aula tradicional se elimina.
Invertir al docente	En esta modalidad, el alumnado también podrá diseñar vídeos sobre los contenidos, debiendo demostrar a través de su realización, las destrezas y habilidades que han adquirido.

Fuente: Adaptado de Domínguez y Palomares (2020); Rodríguez-Vélez y Cedeño-Macías (2020); Serrano (2007)

2.4. ESTRATEGIA FLIPPED CLASSROOM

Tras definir el origen e historia de esta metodología, así como las diferentes modalidades que pueden encontrarse, en este apartado se hace referencia a los pilares sobre los que se sustenta esta metodología. Estos son (Berenguer, 2016):

- Cultura de aprendizaje. El objetivo de esta estrategia es que el alumnado tome conciencia de la importancia que tienen los contenidos que se desarrollan en el aula. En concreto, se trata de modificar los roles docentes-alumnado, de tal forma que el rol activo pase a ser desarrollado principalmente por el alumnado.
- Flexibilidad del entorno. Se refiere a la puesta en marcha de un proceso de seguimiento adaptado e individualizado en base a las necesidades y características del alumnado. Este puede ser desarrollado a partir de un amplio número de medios.
- Con esta metodología, los contenidos y objetivos más relevantes no son los que se plasman en un papel, sino aquellos a través de los cuales se genera una producción audiovisual

mediante la que demostrar los aprendizajes adquiridos.

- El docente se convierte en guía y deja de ser un mero transmisor de contenidos. Con esta nueva función, se busca lograr un aumento de la autonomía del alumnado durante su proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se busca orientar y evaluar al alumnado, de tal forma que se dirija hacia retos más complejos que permitan mantener o aumentar su motivación.

Al mismo tiempo, Sánchez et al. (2017) establece que a la hora de implementar esta metodología deben desarrollarse los pasos siguientes:

- Hazlo posible.
- Trabaja en base al objetivo.
- Desarrolla el proyecto/propuesta.

Por último, cabe señalar que la división y modificación de roles que trae consigo la estrategia *Flipped Classroom* varía en función del momento que se esté desarrollando: antes, durante o después de la sesión (García y Bravo, 2017). En concreto, dentro de cada momento se deben realizar las siguientes funciones por parte del docente y el alumnado.

Tabla 4. Funciones del docente en la metodología Flipped Classroom, antes, durante y después de la sesión

FUNCIONES DEL DOCENTE EN LA METODOLOGÍA FLIPPED CLASSROOM, ANTES DURANTE Y DESPUÉS DE LA SESIÓN		
Momento	Rol y funciones	
	Docente	Alumnado
Antes de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Definir los objetivos de aprendizaje del tema - Seleccionar los recursos que va a utilizar - Preparar las lecturas y videos que se vayan a utilizar - Diseñar las actividades de diferente tipo y dificultad que pretenda realizar en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visualizar o leer los recursos dados por el docente. - Completar un cuestionario online, el cual también puede ser utilizado durante la propia clase.
Durante la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver las posibles dudas que pueda tener el alumnado, así como identificar las dificultades de aprendizaje y comprensión que presente. - Revisar los contenidos que se van a desarrollar - Adaptar la exposición magistral, a partir de los resultados obtenidos en el cuestionario realizado (bien en casa o bien en el aula). - Supervisar y guiar el trabajo del alumnado - Revisar los conceptos que no estén quedando suficientemente claros y prestar la ayuda necesaria de una forma más individualizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Complementar las actividades o tareas propuestas por el docente como tareas de consolidación. - Realizar un trabajo cooperativo. - Participar activamente en cada una de las tareas propuestas.
Después de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar las explicaciones y/o recursos adicionales que el alumnado precise para terminar de comprender los contenidos. - Motivar al alumnado a profundizar en los aprendizajes adquiridos - Evaluar el trabajo realizado por el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar los conocimientos adquiridos y los consejos dados.

Fuente: Adaptado de García y Bravo (2017)

2.4.1. Características

Flipped Classroom presenta unas características concretas, las cuales permiten complementar la información mostrada acerca de la definición de esta

metodología. González y Cañada (2018) señalan que la principal característica de esta metodología es que promueve un replanteamiento total del espacio de trabajo dentro del aula. En consecuencia, para los autores citados, *Flipped Classroom*

no se plantea solo para trabajar dentro del aula, sino también fuera de ella, lo que permite mejorar la autonomía del alumnado.

Dicho esto, cabe indicar que otras de las características más significativas de *Flipped Classroom* son las que se exponen de manera sintética a continuación (Marqués, 2016):

- Conlleva replantear el espacio de trabajo dentro del aula.
- Permite desarrollar un tipo de aprendizaje semipresencial o no presencial, ya que parte del trabajo se puede realizar fuera del aula.
- El tiempo dentro del aula se dedica al intercambio de experiencias y el desarrollo de la práctica de los aprendizajes.
- Permite adaptarse a las necesidades y características del alumnado de forma individualizada.
- Las dudas que el alumnado presenta se pueden resolver de forma satisfactoria y eficaz, lo que evita que el alumnado utilice Internet como recurso de apoyo.
- Favorece la detección precoz de necesidades educativas especiales.
- El ambiente es más solidario, participativo y cooperativo.

2.4.2. Herramientas y recursos *Flipped Classroom*

La metodología *Flipped Classroom* puede ser implementada a través de diferentes herramientas y recursos que se han diseñado con tal finalidad, aunque puedan implementarse haciendo uso de otras estrategias metodológicas activas. Respecto a esto, Aránguiz et al. (2018) señala que las más significativas son las siguientes:

- Mural.ly.
- Panopto.
- Geogebra.
- Prezi.
- Kahoot.
- Plickers.

2.4.3. La modificación de roles en la metodología *Flipped Classroom*

Una de las características principales de la metodología *Flipped Classroom* es el hecho de que su implementación genera una inversión de roles entre los estudiantes y los docentes. Simón et al. (2017) exponen que el rol del docente se modifica completamente, al pasar de ser un mero transmisor de conocimientos, protagonista del “proceso de enseñanza y aprendizaje” a pasar a un segundo plano desde donde actúa como guía y ofrece apoyo a los estudiantes. De este modo, el alumnado deja de ejercer un rol pasivo y se convierte en el máximo protagonista de su proceso educativo.

Asimismo, se considera que los docentes dejan de dar explicaciones teóricas sobre los contenidos a desarrollar para que sea el propio alumnado quien las desarrolle mediante las actividades y tareas que tienen lugar dentro del aula (Serrano, 2007).

Para terminar, Galindo y Badilla (2016) consideran que esta metodología puede dar lugar a un cambio radical de paradigma, debido a que el “proceso de enseñanza y aprendizaje” ya no se centra en los docentes sino en el alumnado, es decir, *Flipped Classroom* se trabaja a partir de un modelo constructivista en el que el docente es el pilar sobre el que el alumnado se apoya cuando es preciso.

2.5. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE FLIPPED CLASSROOM

La metodología *Flipped Classroom*, en concreto su implementación, va unida a la

presencia de una serie de ventajas y desventajas que pueden desarrollarse en función del tipo de puesta en práctica que se realice. Dichas ventajas y desventajas son las siguientes:

Tabla 5. Ventajas y desventajas generadas de la implementación de Flipped Classroom

VENTAJAS Y DESVENTAJAS GENERADAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE FLIPPED CLASSROOM	
Ventajas	Desventajas
Permite a los estudiantes poder visualizar las explicaciones siempre que sea necesario.	Sobreesfuerzo docente.
La utilización de vídeos permite a los estudiantes de la modalidad no presencial, poder seguir las sesiones.	El doble fijo adaptación/motivación frente a los ritmos de aprendizaje presentes en el aula.
Aumenta la participación activa del alumnado y la adherencia a los contenidos.	Preocupación docente por no saber a qué dedicar el tiempo dentro del aula, al verse libre del desarrollo de las explicaciones, las sesiones presenciales.
Aumenta el número de oportunidades a través de la que los docentes podrán valorar el desarrollo del alumnado dentro del "proceso de enseñanza y aprendizaje".	Las zonas rurales pueden presentar problemas de Internet.
Permite adaptar el "proceso de enseñanza y aprendizaje" a los diferentes ritmos de aprendizaje presentes en el aula.	Ciertos docentes pueden presentar cierta resistencia a abandonar el paradigma de la enseñanza tradicional.
Permite diseñar y desarrollar actividades prácticas y significativas.	Requiere de instalaciones y equipos tecnológicos actualizados.
Mejora la consecución de los objetivos y propuestos.	
Estimula el desarrollo de aprendizajes significativos.	
Mejora el rendimiento académico del alumnado a nivel grupal.	
Favorece la comunicación activa entre los estudiantes y los docentes.	
	El alumno se puede negar a adoptar la nueva metodología propuesta por el docente ya que sería para ellos sacarlos de su zona de confort , respecto a la metodología tradicional

VENTAJAS Y DESVENTAJAS GENERADAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE <i>FLIPPED CLASSROOM</i>	
Ventajas	Desventajas
	El docente tiene que tener grandes conocimientos sobre el manejo de las tics a la hora de impartir sus clases.
	El docente deberá de tener cierta habilidad de capacidades comunicativas o de lo contrario esto supondría un déficit a la hora de llevar a cabo las clases.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Cedeño-Escobar y Viguera-Moreno (2020); Quiroz-Albán y Cisneros-Quintanilla (2021); Palau et al. (2015); Sánchez et al. (2017)

Así pues, a través de la tabla anterior se puede extraer la conclusión de que el número de ventajas es superior al de desventajas. Estas últimas, además, deben considerarse posibles limitaciones que se desarrollarán en el caso de que no se implemente la metodología de forma adecuada. Por tanto, se establece que se precisa de un proceso de formación previa para ponerla en práctica correctamente y obtener resultados positivos.

2.6. EXPERIENCIAS REALES SOBRE EL USO DE *FLIPPED CLASSROOM*

En referencia a esta metodología, son múltiples las experiencias que pueden encontrarse. Por tanto, a través del presente epígrafe se ha optado por hacer referencia a una experiencia relevante por etapa educativa, a excepción de Educación Infantil, las cuales se plantean en el punto siguiente.

Dicho esto, cabe señalar que, en Educación Primaria, destaca la propuesta llevada a cabo por Galindo (2020), quien analizó si *Flipped Classroom* afectaba al rendimiento de estudiantes de esta etapa. Para ello, implementó esta metodología en un grupo experimental durante 7 meses. Los resultados mostraron que aquel alumnado que había trabajado a partir de

esta metodología habían obtenido un rendimiento superior al del grupo de control.

De igual forma, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, destaca la llevada a cabo por Gallardo-López y García-Lázaro (2018), quienes propusieron un conjunto de actividades para trabajar mediante *Flipped Classroom* en el aula de Educación Física. Los resultados mostraron que esta metodología favorecía la adquisición de conocimientos de manera constructiva y participativa, aumentaba la participación y la creatividad del alumnado, así como su socialización y el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado a la realidad del aula.

El método de aula invertida se utiliza en los conceptos básicos de informática en la Universidad Granada (Prieto, Prieto y Del pino, 2016), donde se han conseguido éxitos muy positivos. Desde el número 176 estudiantes, la tasa de aumentó del 57 % al 83 % ha sido muy satisfactoria y de gran aumento como podemos observar en los porcentajes y el GPA aumentó de 5.3 a 6.7 También descubrieron que la satisfacción era mucho mayor, para el 79% de los estudiantes al utilizar dicha metodología.

En la facultad de les Illes Balears se utilizó un método para facilitar el acceso a

los estudiantes residentes en Menorca e Ibiza (Urbina, Arrabal, Conde, Ordinas y

Rodríguez 2015). Los alumnos afirman que esta es otra manera de trabajar que les permite ser conscientes de la materia para la que están mejor preparados de cara al examen final.

Esta metodología se utiliza en estudios de publicidad y relaciones públicas donde la experiencia no puede ser más positiva. Los científicos creen que es útil tanto para estudiantes como para profesores. Dinámica.

Las clases mejoran significativamente, los estudiantes se involucran y se familiarizan con el tema: mucho más activo y positivo. La rendición de cuentas se logra asociando en pequeños grupos, hace que tu resolución sea más arriesgada. Además, la perspectiva del profesorado puede adquirir un rol más flexible, como mentor o guía (Fortanet, Gonzalez, Mira & López, 2013).

Aunque esto puede tener algunas desventajas, los beneficios generalizados de las charlas se han demostrado en la Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Informàtica de la universidad.

Instituto Politécnico de Matemática Discreta de Valencia (Jordan, Pérez y Sanabria, 2014). Los estudiantes encuentran este método interesante. Los autores señalan que se necesita estímulo los estudiantes enfrentan el cambio, asegurándoles que puede ser una experiencia verdaderamente gratificante.

Por último, dentro de los estudios superiores, destaca la utilización de *Flipped Classroom* en los estudios de grado de maestros de educación. Ejemplo de ello es la propuesta de González (2018), quien planteó el uso de esta estrategia en la materia de Investigación y TIC del grado de Primaria de la Universidad de Murcia con

44 estudiantes. Los resultados mostraron que permite un aprendizaje más práctico, al tiempo que favorece la adquisición de competencias, especialmente, la digital.

2.6.1. Experiencias reales sobre el uso de *Flipped Classroom* en Educación Infantil

La información acerca de estas experiencias aparece en la tabla número 5 que se adjunta a la investigación dentro del apartado capítulo 5.

3. OBJETIVOS

En este capítulo se enumeran los objetivos generales y específicos a desarrollar mediante el trabajo actual. Para ello, se comienza haciendo referencia al principal y después a los específicos que lo complementan.

3.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general a desarrollar sería

- Diseñar y desarrollar una revisión bibliográfica para analizar las ventajas y desventajas que el uso de metodologías activas, especialmente, *Flipped Classroom* tiene en el ámbito de Educación Infantil.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Tras definir el objetivo principal de la investigación se pasa a enumerar los objetivos específicos que se requieren para complementar este. Estos son:

- Comprender los problemas que se derivan en el sistema educativo actual por la utilización de estrategias tradicionales.

- Conocer el concepto de metodología activa y los diferentes tipos existentes.
- Conocer la historia y concepto de la metodología activa *Flipped Classroom*.
- Identificar las ventajas y desventajas que se derivan de la utilización de *Flipped Classroom* en el aula.
- Describir experiencias reales de *Flipped Classroom* en educación en general y en la etapa de Educación Infantil en concreto, para valorar las ventajas y desventajas que esta metodología ofrece.

4. METODOLOGÍA

El trabajo actual es un estudio de carácter cualitativo mediante el cual se presenta el diseño y desarrollo de una revisión bibliográfica acerca de las ventajas y desventajas que trae consigo el uso de la estrategia *Flipped Classroom* en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se abarcaron publicaciones en diferentes idiomas: inglés, español, portugués y francés, las cuales debían haber sido publicadas en un lapso de tiempo no superior a los últimos diez años, es decir, que vayan del 2011 al 2022. En consecuencia, se establece que la revisión bibliográfica se llevó a cabo a través de la lectura y análisis de las publicaciones que cumplieran con los criterios expuestos y que abarcan la temática objeto de estudio.

En cuanto a las bases de datos consultadas, a lo largo de la revisión se han utilizado principalmente *Scielo*, *Dialnet* y *Researchgate*, aunque en un grado muy ínfimo, también se ha hecho uso de otras bases de datos tales como *Academia.Edu*, *Pubmed* y *Medline*.

Del mismo modo, es preciso tener en cuenta que, a la hora de realizar la búsqueda, criba y análisis de las publicaciones, se fijaron un conjunto de criterios de inclusión y exclusión que permitieran desarrollar dichos procesos de forma adecuada. En concreto, los criterios de inclusión y exclusión utilizados son los siguientes:

- Criterios de inclusión:
 - Estudios publicados en contexto nacional o internacional.
 - Idioma: español, francés, portugués e inglés.
 - Fecha de publicación: desde 2011 hasta 2022.
 - Temática: ventajas y desventajas de la utilización de *Flipped Classroom* en la etapa de Educación Infantil.
- Criterios de exclusión:
 - Fechas de publicación: inferiores a 2011.
 - Idiomas: diferentes al español, francés, portugués e inglés.
 - Revisiones bibliográficas.
 - Temática: diferente a la que engloba el estudio de las ventajas y desventajas del uso de *Flipped Classroom* en la etapa de Educación Infantil.

Por último, con el objetivo de favorecer la comprensión del proceso metodológico seguido, se pasa a presentar el diagrama de flujo correspondiente, mediante el cual se puede conocer el número de estudios analizados. Este es el que se muestra a continuación:

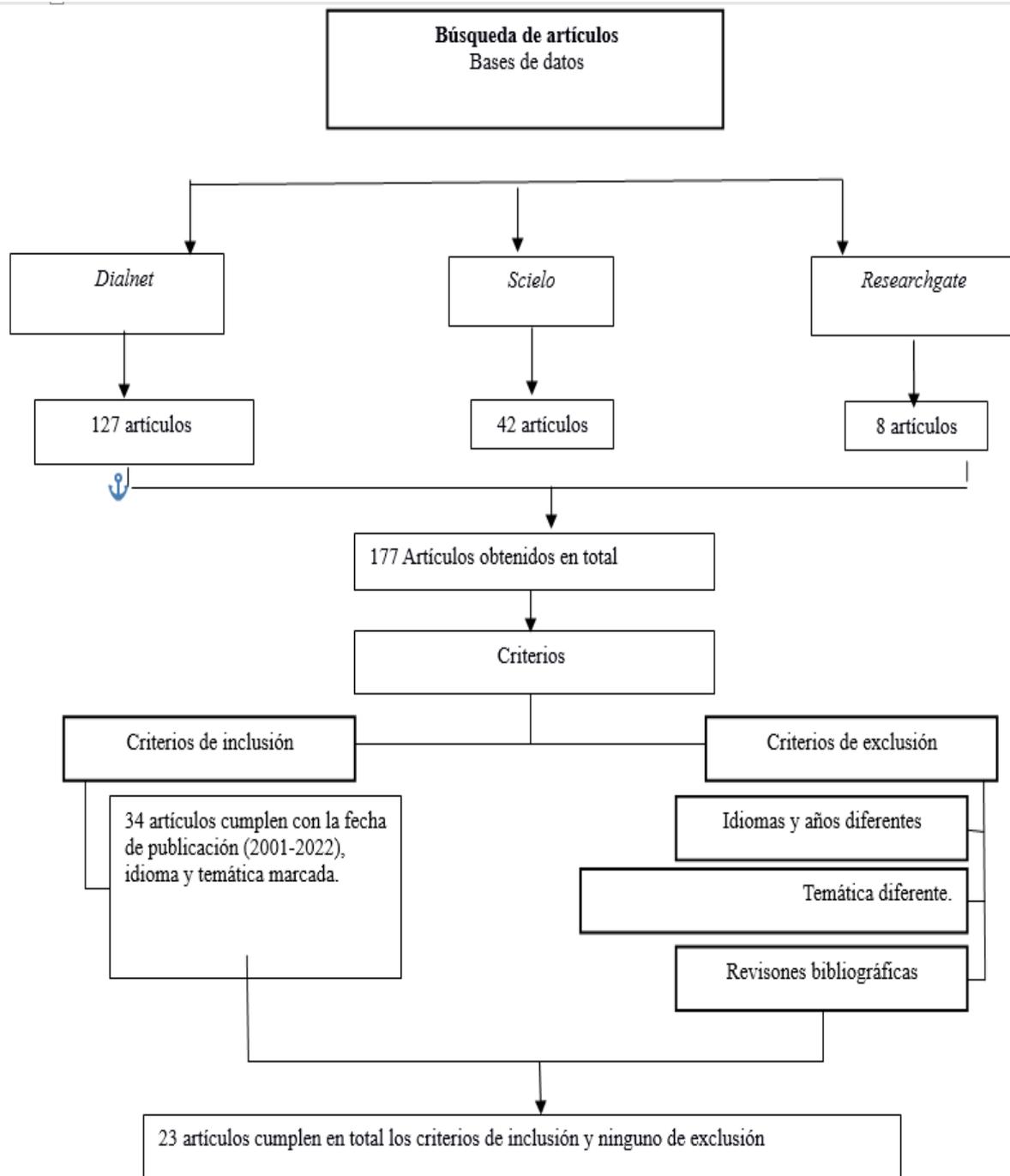


Gráfico 1. Diagrama de flujo que representa las fases seguidas sistemáticamente para seleccionar y cribar los artículos de la revisión en base a los criterios de inclusión y exclusión marcados Fuente: Elaboración propia

5. RESULTADOS

En primer lugar, es preciso indicar que los resultados más relevantes que se han obtenido tras el proceso de revisión bibliográfica son los recogidos en la tabla que aparece a continuación. No obstante, a través del presente epígrafe se sintetizan. Dichos resultados son los siguientes:

- Ofrece amplias oportunidades de formación en TIC para las familias y el alumnado.
- Precisa de un proceso de formación previa.
- Favorece el desarrollo de capacidades, competencias y habilidades por parte del alumnado, las cuales promoverán su desarrollo integral.
- Permite dar respuesta a situaciones de crisis, así como al alumnado con diversidad.

- Es viable para implementarse en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Promueve la autonomía del alumnado.
- Permite la relación del alumnado con su entorno más cercano.
- Mejora la comprensión y retención de la información.
- Permite desarrollar aprendizajes de forma práctica.
- Deben seguirse ocho fases en su implementación, no recurriendo a la improvisación.
- Se refuerza la autonomía del alumno.

Aquí se presenta la tabla de resultados. En ella se expondrán los resultados más significativos que se han recabado a través de las investigaciones y publicaciones consultadas. Dicha tabla es la siguiente:

Tabla 6. Tabla de resultados

TABLA DE RESULTADOS				
Autor/a	Año	Título	Muestra	Resultados
Aparicio e Iglesias	2020	<i>Aula inversa/Flipped Classroom en Educación Infantil</i>	No se detalla.	Puede suponer un camino idóneo para formar a las familias y al alumnado en TIC.
Calvete y Paramá	2016	<i>The Flipped Classroom: una propuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias en Educación Infantil</i>	27 estudiantes del 2º ciclo de Educación Infantil.	Requiere de un proceso de preparación previa. Permite favorecer el desarrollo y adquisición de competencias, habilidades y capacidades de los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral.

TABLA DE RESULTADOS				
Autor/a	Año	Título	Muestra	Resultados
Carrillo	2015	<i>Flipped Classroom y evaluación formativa: percepción del profesorado de educación primaria</i>	5 docentes de Educación Primaria	Permite a los estudiantes regular su proceso de aprendizaje, además permite dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con diversidad. No obstante, existen ciertas dudas sobre su eficacia y el grado de adquisición de aprendizajes. Aun así, se considera una metodología viable y útil para ser trabajada en Educación Primaria.
Cuervo y Reinoso-Tapia	2020	<i>Propuesta de intervención educativa sobre el conocimiento del cuerpo humano y expresión corporal en Educación Infantil basada en el modelo de aula inversa y en los trabajos de investigación.</i>	24 estudiantes de 3 años	Favorece la autonomía del alumnado. Además, permite interaccionar y experimentar con su contexto más cercano, lo que les permite adquirir aprendizajes significativos. Su implementación inicial (la primera vez) requiere de un alto nivel de formación y preparación previa por parte de los docentes y las familias.
Díez y Campión	2014	¿Es posible la clase inversa en educación infantil?	Estudiantes de 2º ciclo de Educación Infantil.	Favorece el desarrollo integral del alumnado y permite trabajar con el alumnado que por cuestiones médicas o personales tiene dificultades para asistir al centro.
Fernández y Barreira	2016	<i>Flipped Classroom. Innovando en Educación Infantil con alumnado de Altas Capacidades</i>	5 estudiantes con altas capacidades del 2º ciclo de Educación Infantil.	Mejora de la comprensión y retención de la información. Favorece el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, en especial, promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. A su vez, aumenta la implicación y compromiso del alumnado en el "proceso de enseñanza y aprendizaje".

TABLA DE RESULTADOS				
Autor/a	Año	Título	Muestra	Resultados
García	2018	<i>El aula invertida como metodología y herramienta didáctico-musical en el aula de Infantil.</i>	No se detalla	Mejora el desarrollo integral del alumnado, al tiempo que permite a los docentes dedicar más tiempo en el aula a trabajar aprendizajes que les puedan resultar más complejos.
Gértrudix y Gértrudix	2014	<i>Flipped Classroom en la creación de vídeos didáctico-musicales para Educación Infantil. Un análisis de su viabilidad metodológica</i>	No se detalla.	Permite mejorar el conocimiento del alumnado en TIC y desarrollar actividades de diferente índole y de grados de dificultad diferentes.
González	2018	<i>Flipped Classroom. Una experiencia de formación de futuros maestros de Educación Primaria</i>	44 estudiantes del grado de maestros de Educación Primaria	Metodología que permite desarrollar de forma práctica los aprendizajes y que promueve el desarrollo de las diferentes competencias clave, en especial, la competencia digital.
González y Carrillo	2016	<i>¿Cómo aplicar la "Flipped Classroom" en primaria? Una guía práctica</i>	Estudiantes de todos los cursos de Educación Primaria.	Implementar la metodología de <i>Flipped Classroom</i> requiere seguir un proceso de ocho fases. No se trata de improvisar.
Llanos y Bravo	2017	<i>Flipped Classroom como puente hacia nuevos retos en la educación primaria</i>	No se detalla	Ofrece múltiples oportunidades de actuación que se pueden adaptar a las necesidades y características del alumnado. No obstante, es importante no perder de vista el objetivo y tener en cuenta las desventajas que se pueden generar.
Núñez y Gutiérrez	2016	<i>Flipped Classroom para el aprendizaje del inglés. Estudio de caso en Educación Primaria</i>	Alumnado de inglés de 4º de Educación Primaria	La implementación de <i>Flipped Classroom</i> en inglés de Educación Primaria, aumenta la motivación del alumnado y ha permitido tomar constancia de su eficacia y la posibilidad de implementarla en otras materias.

TABLA DE RESULTADOS				
Autor/a	Año	Título	Muestra	Resultados
Palomares y Cebrián	2016	<i>Una experiencia de Flipped Classroom o Aula Invertida en la Facultad de Educación de Albacete</i>	Estudiantes de 2º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria.	No es una nueva forma de dar clase sino un enfoque que aumenta la implicación y compromiso de los estudiantes hacia los contenidos que se trabajan. Al inicio de su implementación, los estudiantes consideran que requiere de una mayor carga de esfuerzo y dedicación, sin embargo, con el tiempo cambian de opinión. Los resultados tras su implementación han mejorado de forma significativa.
Parra y Gutiérrez	2017	<i>Implementación y análisis de una experiencia de Flipped Classroom en Educación Musical.</i>	27 estudiantes de 4º de Educación Primaria	El uso de <i>Flipped Classroom</i> permite trabajar contenidos de Música de forma sencilla. Requiere de una preparación específica en TIC.
Pozuelo	2020	<i>Educación y nuevas metodologías comunicativas. Flipped Classroom.</i>	No se detalla	Metodología que combina el uso de las TIC con la transmisión de contenidos mediante vídeos. Permite al alumnado adquirir habilidades nuevas.

6. DISCUSIÓN

Una vez dada por concluida la revisión bibliográfica, cabe señalar que los resultados recabados en esta investigación coinciden con los de otras realizadas en la mayoría de los casos. Por ejemplo, en este estudio se ha observado que la metodología *Flipped Classroom* permite dar respuesta a situaciones en las que la modalidad presencial no es posible, aspecto recogido también por Santillán-Aguirre (2022).

Al mismo tiempo, las ventajas planteadas sobre el uso de esta metodología, coinciden con lo expuesto por

otros autores como Quiroz-Alban (2021), especialmente, se observa que en ambos casos se defiende la idea de que esta metodología puede dar lugar a un aumento de la autonomía del alumnado y mejorar su rendimiento académico, al tiempo que aumenta el número de aprendizajes significativos que trae consigo.

Por último, a modo de cierre, cabe señalar que también hay investigaciones que difieren de lo expuesto aquí. Por ejemplo, en el presente estudio se ha observado que la metodología *Flipped Classroom* puede ofrecer resultados positivos en Educación Infantil. Sin

embargo, para autores como Fernández y Barreira (2016), aunque la metodología en esta etapa puede ser beneficiosa para estudiantes con altas capacidades, consideran que puede acarrear problemas con el resto del alumnado que conforma la etapa de Educación Infantil, ya que en esta etapa inicial de sus vidas, los alumnos necesitan un apego no sólo por parte de su familia sino también con el docente, pues este es considerado una figura de gran importancia en el desarrollo infantil, pues pasan buena parte del tiempo en el aula. Podría decirse que la figura del docente es un pilar más que sustenta la educación y el desarrollo en la infancia, pudiendo ser un referente y guía durante su proceso de enseñanza y aprendizaje.

7. CONCLUSIONES

En primer lugar, se establece que, tras la realización del presente artículo, se han podido alcanzar los diferentes objetivos que se propusieron al inicio. En concreto, estos se han logrado de la forma que se expone a continuación:

- El objetivo “Diseñar y desarrollar una revisión bibliográfica para analizar las ventajas y desventajas que el uso de metodologías activas, especialmente, *Flipped Classroom* tiene en el ámbito de Educación Infantil” se ha logrado a partir del desarrollo de toda la investigación como tal, aunque la parte más relevante es la que se encuentra en el punto de resultados y en la tabla que aparece en el capítulo 5. Además, el punto relacionado con las experiencias reales es de gran utilidad para tomar constancia de las oportunidades y limitaciones que esta metodología ha traído consigo en el contexto real, de tal manera que quedan reflejadas clara y concisamente en el apartado anterior.
- El objetivo “Comprender los problemas que se derivan en el sistema educativo actual por la utilización de estrategias tradicionales”, se ha logrado a partir del desarrollo del primer punto, donde se ha podido observar que las metodologías tradicionales, a pesar de las ventajas que todavía pueden traer consigo, no permiten dar una respuesta completa a las necesidades y características del alumnado actual.
- El objetivo “Conocer el concepto de metodología activa y los diferentes tipos existentes”, se ha logrado mediante el desarrollo del punto en el que se expone que es una metodología activa y se hace una breve reflexión acerca de las diferentes metodologías activas que predominan en el ámbito escolar en la actualidad.
- El objetivo “Conocer la historia y concepto de la metodología activa *Flipped Classroom*”, se ha logrado mediante el desarrollo del punto correspondiente, en el que se ha observado cómo esta metodología hace referencia principalmente, a un proceso de inversión de roles entre los docentes y el alumnado.
- El objetivo “Identificar las ventajas y desventajas que se derivan de la utilización de *Flipped Classroom* en el aula”, se ha desarrollado a partir del punto correspondiente en el que se expone que las ventajas son superiores a las desventajas, así como la importancia de considerar estas como limitaciones más que como problemas que pueden surgir.
- El objetivo “Describir experiencias reales de *Flipped Classroom* en educación en general y en la etapa de Educación Infantil en concreto, para valorar las ventajas y desventajas que esta metodología ofrece” se ha alcanzado a

partir del desarrollo de los dos últimos puntos de la revisión en los que se ha hecho mención a las diferentes experiencias reales que se han encontrado a partir del proceso de revisión de las diferentes bases de datos.

Tras esto, se establece que, tras la finalización de la revisión, se ha podido llegar a una serie de conclusiones. La primera de estas hace referencia a la necesidad de implementar metodologías activas en el contexto actual para poder dar respuesta a las necesidades y características del alumnado actual, ya que gracias a ellas los alumnos son más autónomos y proporción y a la vez desarrollan interés por el aprendizaje , desarrollándose así el trabajo en equipo.

Asimismo, se ha observado que a pesar de que la metodología *Flipped Classroom* no ha sido muy utilizada en el contexto actual, su implementación puede dar lugar a múltiples oportunidades, tales como facilitar el proceso de aprendizajes complejos, el trabajo de manera semipresencial o no presencial en los casos en que no es posible y un aumento del tiempo de desarrollo de tareas de aula.

Con todo, es preciso señalar que a lo largo del desarrollo de la investigación hemos tenido que hacer frente a diversas limitaciones, siendo la más importante, la escasez de referentes que existen en torno al uso de *Flipped Classroom* en la etapa de Educación Infantil y el desconocimiento sobre el desarrollo de revisiones bibliográficas.

Para terminar como prospectiva futura se plantea continuar con la revisión bibliográfica, ampliándose a otras edades y etapas, así como utilizarla de base para el desarrollo de una propuesta de intervención en la que se haga uso de esta estrategia, dentro de la etapa de Educación Infantil ya que debida a la escasez de

información no se ha podido indagar mucho para este rango de edad, si que se ha utilizado mucho en primaria a raíz de la pandemia de covid 19.

En definitiva y como se ha podido referenciar con anterioridad , se trata de una metodología con perspectiva de futuro que a lo largo traerá buenos resultados en el ámbito de la educación.

Sin embargo se añora un mayor análisis de dicha metodología en rangos más tempranos de edad, esto es así debido a la importancia de una buena relación de apego tanto como con familiares como con el resto de figuras que forman el contexto social del infante.

La importancia de crear un apego seguro determinará la prevención de trastornos mentales en la infancia y promoverá comportamientos saludables a lo largo de la vida del infante.

Ya que gracias a que los docentes tienen algunas ideas básicas sobre cómo interactuar emocionalmente con los alumnos y qué cualidades en un maestro contribuyen a un aprendizaje excelente en el alumnado.

Debemos de enfocar la importancia que tiene el apego con los profesores durante la etapa de educación infantil para el desarrollo emocional en el alumno aspecto fundamental para la enseñanza ya que gracias a los docentes se puede desarrollar un apego más seguro en el niño ya que son los referentes más cercanos junto con sus padres ante cualquier situación de estrés que se pueda desarrollar en el aula o fuera de ella.

Además de lo anteriormente mencionado, es importante analizar los beneficios y los contras de dicha metodología en alumnos con capacidades diferentes, pues existe una gran escasez de

resultados en cuanto a este grupo igual de relevante.

Aunque a través de esta nueva metodología se trabaja más la inclusión ya que todos los alumnos tendrán los mismo recursos para trabajar en clase sería algo beneficioso para trabajar la inclusión en el aula, pero también cabe destacar que todos los alumnos especialmente los de necesidades especiales necesitan otro ritmo de trabajo más pausado y con un docente de apoyo para que le guíe en su aprendizaje debido a las limitaciones que el alumnado presenta, de tal forma que si con esos alumnos o con ese grupo de alumno se les enseña de manera pautada a parar los videos de las clases, coger apuntes de manera más metódica de tal forma que le beneficie así a su aprendizaje.

Por último y como conclusión final la innovación en educación es fundamental para nuestra sociedad, que a su vez otorga una gran importancia a la metodología utilizada. El alumnado actual suele ser pasivo y reacio. Los métodos tradicionales son cada vez más populares hacen que los jóvenes se aburran aún más. Además, debemos preguntarnos seriamente: que no puede promover y desarrollar el pensamiento crítico, con la importancia que esto demuestra,

Es una acción para un mundo de pasos agigantados. Es por eso que actualmente se está trabajando los profesores van mucho más allá. Sea consciente de todas las innovaciones, evalúe sus ventajas y desventajas en la situación de cada docente y atreva a utilizar nuevos métodos.

Más allá de la clase magistral, las nuevas técnicas preparan a los alumnos para afrontar en el mundo real, donde puede aplicar fácilmente el conocimiento que en muchos casos olvidan o dejan de reflexionar sobre el mundo real antes mencionado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M., & Casiano, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: infad. Revista de Psicología*, 4(1), 261--266. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313607>

Alarcón, E., Sepúlveda, M., & Madrid, D. (2018). Qué es y qué no es Aprendizaje Cooperativo. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 205-220. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536516>

Alguacil, S. y Ros, M. I. (2018). Gestión del aula infantil a través de metodologías activas. OMMPRESS.

Amores, A. J. y De Casas, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7328204>

Aparicio, A., & Iglesias, M. (2020). *Aula Inversa. Flipped Classroom en Educación Infantil*. Publicaciones UDIMA. Obtenido de <https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/810>

Aránguiz, M., Bravo, M., Castro, A., & Moraga, C. (2018). Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-Flic) en superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 3. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313000>

Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 89, 7-15. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5899521>

Berenguer, C. (2016). *Acerca de la utilidad del aula invertida o Flipped Classroom*. Universidad de Alicante. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5601467>

Bossolasco, M. L. y Storni, P. (2012). ¿Nativos digitales? Una reflexión acerca de las representaciones docentes de los jóvenes-alumnos como usuarios expertos de las nuevas tecnologías. Análisis de una experiencia de inclusión de las TIC en la escuela. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 30, 1-12. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953431>

Calvete, S., & Paramá, A. (2016). The Flipped Classroom: una propuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias en Educación Infantil. Publicaciones Universidad de Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/18564>

Carrillo, G., & González-Fernández, A. (2015). Flipped Classroom y evaluación formativa: percepción del profesorado de Educación Primaria. Editorial de la Universidad de Cantabria.

Cedeño-Escobar, M., & Viguera-Moreno, J. (2020). Aula invertida: una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 878-897. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539749>

Cuervo, C., & Reinoso-Tapia, R. (2020). Propuesta de intervención educativa sobre el conocimiento del cuerpo humano y expresión corporal en Educación Infantil basada en el modelo de aula inversa y en los trabajos de investigación. Publicaciones Universidad de Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/42781>

Díez, A., & Campión, R. (2014). ¿Es posible la clase inversa en Educación

Infantil? *EnTERA2.0*, 5-18. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/304025036_Es_posible_la_clase_inversa_en_educacion_infantil

Domínguez, F. J. y Palomares, A. (2020). El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 26, 261-275. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7657253>

E., M. (2015). Clase invertida o Flipped Classroom. *DIARIVM*, 5. Obtenido de <http://diarium.usal.es/elenamoro/2015/03/22/claseinvertida-o-flipped-classroom/>

Fernández, A., & Barreira, J. (2016). *Flipped Classroom. Innovando en Educación Infantil con alumnado de altas capacidades*. Publicaciones Sevilla. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6030579>

Frago, A. (2015). Política, educación y pedagogía: rupturas, continuidades y discontinuidades. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 19, 15-24. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5566718>

Fuentes, V., & Pérez, C. (2013). Estudio comparativo entre metodologías. Aprendizaje Basado en Problemas y tradicional en Módulo de Enseñanza. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 10(2). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6287553>

Galindo, H. (2020). Efectividad de la metodología Flipped Classroom en el aula de Educación Primaria. Un análisis del rendimiento académico, la orientación motivacional, el autoconcepto y el clima social-aula. Publicaciones Universidad de Deusto.

Galindo, J., & Badila, M. (2016). Innovación docente a través de la

metodología Flipped Classroom. *Didasc@alia: Didáctica y Educación*, 7(Extra 6), 153-172. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672798>

Gallardo-López, J. A. y García, I. (2018). *Flipped Classroom como metodología educativa en Educación Secundaria*. Adaya Press.

García, A. (2016). Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria. *Pulso*, 39, 199-218. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5823495>

García, A., & Castro, M. (2018). *El aprendizaje basado en retos: una nueva metodología activa para el estudio de la sostenibilidad*. Publicaciones Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5414483>

García, D. (2018). *El aula invertida como metodología y herramienta didáctico-musical*. Publicaciones Universidad Complutense de Madrid. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/47281/1/Informe%20PID%20120%20%20%202017-2018.pdf>

García, G. L. y Bravo, J. (2017). Flipped Classroom como Puente hacia nuevos retos en la educación primaria. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 8, 39-49. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6159622>

García, F., Cara, J., Martínez, J., & Cara, M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una aproximación teórica. *Logia, educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 1(1), 16-24. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643607>

Gértrudix, F., & Gértrudix, M. (2014). Flipped Classroom en la creación de vídeos didácticos-musicales para Educación

Infantil. Un análisis de su viabilidad metodológica. Publicaciones Universidad Rey Juan Carlos. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5524464>

González, D., & Cañada, F. (2018). Estudio de la influencia de metodologías Flipped Classroom en los resultados de aprendizaje y dimensión afectiva-actitudinal hacia la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en maestros en formación. Universidad de Extremadura. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=151255>

González, N., & Carrillo, G. (2016). ¿Cómo aplicar la "Flipped Classroom" en primaria? Una guía práctica. *Aula de innovación educativa*, 250, 46-50.

González, V. (2018). *Flipped Classroom. Una experiencia de formación de futuros maestros de Educación Primaria*. Publicaciones Universidad de Lleida. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8278601>

Ketlun, M. M. (2020). Fases y redes en la metodología del Design Thinking. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 78, 91-102. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7318199>

Llanos, G., & Bravo, J. (2017). Flipped Classroom como puente hacia nuevos retos en la educación primaria. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 8, 39-49. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6159622>

López, J. M. (2020). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo del as habilidades del pensamiento crítico. *Educa UMCH*, 15, 8-78. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539914>

López, E., Cobos, D, Molina, L., Jaén, A. y Martín, A. H. (2020). Claves para la

innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa. Octaedro.

Marqués, M. (2016). Qué hay detrás de la clase al revés (Flipped Classroom). *ReVisión*, 9(3). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5821632>

Martínez, J., López, G., Guevara, I. A., Rodríguez, V. y Landa, A. A. (2018). La competencia digital oculta en el nativo digital en la educación superior. *Revista Docencia Universitaria*, 19(2), 61-70. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7858511>

Mayor, D. (2017). Aprendizaje-Servicio. Una práctica educativa que favorece la participación fuerte de los menores en la construcción de las ciudades. *Educación y Ciudad*, 33, 171-184. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232099>

Medina, M., & Tapia, M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos. Una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(46), 236-246. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220162#:~:text=El%20Aprendizaje%20Basado%20en%20Proyectos%20es%20considerado%20una%20metodolog%C3%ADa%20o,en%20pr%C3%A1ctica%20todo%20el%20sistema>

Núñez, A., & Gutiérrez, I. (2016). Flipped Classroom para el aprendizaje del inglés. Estudio de caso en Educación Primaria. *EduTEC: Revista electrónica de tecnología educativa*, 56, 9-26. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5746414>

Palau, R., Gopal, J., Suñé, X., & Seritjol, F. (2015). Ventajas y desventajas de la aplicación del Flipped Classroom. *Comunicación y Pedagogía: nuevas*

tecnologías y recursos didácticos, 285-286, 36-40. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331320>

Palomares, A., & Cebrián, A. (2016). *Una experiencia de Flipped Classroom o Aula Invertida en la Facultad de Educación de Albacete*. Octaedro. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6015744>

Parra, F., & Gutiérrez, I. (2017). Implementación y análisis de una experiencia de Flipped Classroom en Educación Musical. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 3(1), 4-14. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6027715>

Permatasari, P. A., Qohar, A. A. y Rachman, A. F. (2020). From web 1.0 to web 4.0. The digital heritage platforms for UNESCO'S heritage properties in Indonesia. *Virtual Archaeology Review*, 11(23), 75-93. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7488668>

Pozuelo, J. M. (2020). Educación y nuevas metodologías comunicativas. Flipped Classroom. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 29, 681-701. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7337683>

Quiroz-Albán, A., & Cisneros-Quintanilla, P. (2021). Flipped Classroom: "Una experiencia innovadora para el proceso enseñanza-aprendizaje virtual". *Polo del Conocimiento*, 6(6), 1259-1278. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8016984.pdf>

Rodrigo, N., & González, J. (2020). Análisis comparativo entre la enseñanza tradicional matemática y el método ABN en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 9(1), 40-61. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591905>

Rodríguez-Vélez, T. M. y Cedeño-Macías, L. M. (2020). Flipped Classroom como estrategia para un aprendizaje significativo del idioma inglés. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(1), 564-584. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659360>

Rujas, J. y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia. Una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 4-13. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7731150>

Sánchez, F. (2017). Cambios y permanencias de una sociedad en constante evolución. Sociedad y política en Extremadura en el siglo XX. *Revista de estudios extremeños*, 73(2), 821-860. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6257607>

Sánchez, J., Ruiz, J., & Sánchez, E. (2017). Flipped Classroom. Claves para su puesta en práctica. *EDMETIC*, 6(2), 336-358. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247097>

Santillán-Aguirre, J. P. (2022). Flipped Classroom. ¿Enfoque o metodología? *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(2). Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354936>

Serrano, J. (2007). Web 2.0. *Anuario ThinkEPI*, 1(1), 170-171. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2555896>

Simón, J., Ojando, E., Ávila, X., Miralpeix, A., López, P., & Prats, M. (2017). Reformulación de los roles del docente y del discente en la educación. El caso práctico del modelo de la Flipped Classroom en la universidad. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1),

53-73. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6361386>

Steinbeck, R. (2011). El design thinking como estrategia de creatividad en la distancia. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 37, 27-35. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3733829>

Tejada, B. (2012). *Herramientas de la web 2.0. aplicadas al estudio*. UNED. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4648094>

Torres, A. (2019). Innovación o moda. Las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, 4(8), 3-16. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017240>

Urroz, A. (2018). Diseño y desarrollo: la innovación responsable mediante el Design Thinking. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 69, 195-206. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7328335>

Zapatero, J. A. (2017). Beneficios de los estilos de enseñanza y las metodologías centradas en el alumno en educación física. *E-balonmano.com: Revista de ciencias del deporte*, 13(3), 237-250. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6291283>

Propuesta de intervención educativa para prevenir el acoso escolar destinada al alumnado de educación primaria

Manuela Gómez Reina

Resumen:

El acoso escolar es una forma de ejercer violencia entre los iguales constantemente y a través de distintos medios como palabras ofensivas, agresiones físicas, rechazo social, etc. y en este artículo se muestra una propuesta de intervención educativa con la finalidad de fomentar la convivencia entre el alumnado erradicando la violencia y reduciendo así las posibilidades de que se dé acoso escolar en el aula. Para ello, se emplea el aprendizaje cooperativo como principal herramienta metodológica con el único fin de crear un buen ambiente de trabajo entre los alumnos.

1 INTRODUCCIÓN

Cada vez es más habitual encontrar noticias en los medios de comunicación y redes sociales acerca de situaciones de acoso escolar e incluso presenciarlas y lo cierto es que, en estos últimos años, la sociedad se muestra cada vez más concienciada sobre esta cruel realidad que sufren diariamente muchos niños. Aun así, se necesita seguir trabajando e investigando sobre este tema.

Ante esto, en el siguiente artículo se va a abordar la problemática del acoso escolar realizando una revisión bibliográfica con el

único fin de profundizar en el tema planteado y desarrollar una propuesta didáctica destinada al alumnado del tercer ciclo de educación primaria, en la que se va a trabajar la convivencia escolar mediante el aprendizaje cooperativo como principal herramienta para la mejora de las relaciones personales entre el alumnado. Por otro lado, destacar que en este artículo se emplea el masculino como género gramatical no marcado para hacer referencia a todas las personas víctimas de acoso escolar.

Este artículo se va a estructurar en dos partes muy diferenciadas. La primera de ellas se trata de una fundamentación teórica en la que se va a ahondar en datos científicos e investigaciones sobre el acoso escolar para conocer la base empírica que se encuentra detrás de esta realidad. Para ello, se profundiza en el concepto de acoso escolar, qué características tiene, qué tipos de acoso escolar existen, qué papel desempeñan las personas implicadas en una situación de acoso escolar, a qué legislación recurre la víctima en caso de sufrir acoso y qué teorías fundamentan este fenómeno.

Sin embargo, en la segunda parte se va a presentar una propuesta didáctica que sirva para prevenir posibles situaciones de acoso escolar en el aula. Para elaborar esta propuesta se ha investigado previamente

acerca del concepto de aprendizaje cooperativo, sus principios básicos y qué tipos de aprendizaje cooperativo existen.

JUSTIFICACIÓN

El acoso escolar es un fenómeno que ha existido desde hace mucho tiempo. De hecho es la propia Fiscalía General del Estado la que en su instrucción 10/2005 lo afirma destacando que el acoso escolar es un problema que ha estado oculto durante mucho años pero que a partir de los años 80 se experimenta en la sociedad occidental una gran alarma social frente a este fenómeno (Fiscalía General del Estado, 2005).

Hace años el sistema educativo español era autoritario, tradicional y consideraba el aprendizaje como una mera transmisión de conocimientos desde el profesor (poseedor del conocimiento) al alumnado (receptor) por lo que en las aulas de educación primaria no se trabajaba el desarrollo del alumnado desde el punto de vista social. Sin embargo, esto cambia radicalmente cuando se crea la Convención sobre los Derechos del Niño en el año 1989 y posteriormente, la Cumbre Mundial a favor de la Infancia en el año 1990.

Es a partir de este momento cuando el acoso escolar deja de ser algo pasajero y se convierte en una problemática a la que hay que hacer frente y por ello es que se comienzan a realizar numerosos estudios e investigaciones sobre este fenómeno a nivel mundial sobre todo en grandes países como EEUU, Japón y Canadá.

A nivel europeo se destacan las primeras aportaciones que realizó el psicólogo noruego Dan Olweus. Es a partir de los años 70 cuando el investigador comienza a profundizar en un caso de suicidio de tres jóvenes noruegos y descubre que habían sufrido acoso por

parte de sus compañeros. De esta forma, Dan Olweus se convirtió en la primera persona que formuló el concepto *bullying*.

Años más tarde, España también se sumó a realizar investigaciones sobre el acoso escolar debido a un fuerte caso que sacudió la sociedad del momento. Fue en el año 2004 cuando Jokin Ceberio, un adolescente vasco, decidió acabar con su vida a causa del acoso escolar que sufría continuamente por parte de sus compañeros. Este suceso conmocionó a toda la sociedad española y abrió un gran debate social sobre el *bullying* que trascendió hasta el Gobierno. El único fin era mostrar una realidad dura y cruel para todos los niños que sufrían acoso escolar, de la que no se era consciente y a la que había que hacer frente con soluciones coherentes y eficaces.

Actualmente, se puede apreciar que la sociedad muestra una mayor sensibilización ante este fenómeno. Además, a través de las redes sociales se le da mayor visibilidad e incluso se muestran casos y experiencias reales que conmocionan y sensibilizan al resto de la humanidad. Por otro lado, también se observa que la etapa mayormente involucrada en este fenómeno es de entre 11 y 14 años pero ya en la etapa infantil se pueden observar ciertos comportamientos y actitudes que se irán desarrollando en etapas posteriores si no se interviene precozmente (Bisquerra et al., 2014).

Siguiendo esta línea, destacar que el acoso escolar es una problemática que cada vez está más asentada en la sociedad del momento. De hecho casi un 25% de menores sufren acoso escolar (Oñate y Piñuel, 2007).

En este sentido, se considera que la sociedad necesita ser educada en valores como el respeto, la solidaridad, la aceptación de las diferencias

interpersonales, etc. Y tal vez, la vocación e interés por educar a futuros alumnos con valores éticos y morales sea una de las razones por las que se ha escogido este tema.

OBJETIVOS

Este artículo persigue dos objetivos principales: realizar una exhaustiva búsqueda bibliográfica para conocer con mayor profundidad qué es el fenómeno del acoso escolar y todos los aspectos que lo engloban y diseñar una propuesta educativa para la mejora de la convivencia contra el acoso escolar destinada al alumnado del tercer ciclo de educación primaria.

METODOLOGÍA

Para realizar este artículo se ha organizado la tarea en tres grandes bloques: fundamentación teórica, propuesta didáctica y conclusión.

En este sentido, para cumplir con los objetivos planteados en el trabajo, se deberá realizar previamente una búsqueda bibliográfica acerca del acoso escolar para obtener información que amplíe y abra nuevos horizontes. A través de la revisión bibliográfica se ha accedido a autores que han trabajado en esta temática y han aportado sus conocimientos en este campo.

Concretamente, la información que aparece recogida en este artículo se ha obtenido en revistas, publicaciones de carácter científico a través de la bases de datos del Catálogo Fama de Universidad de Sevilla.

En segundo lugar, para elaborar la propuesta didáctica se han tenido en consideración diferentes aspectos que deben aparecer reflejados en ella: justificación, contextualización y

destinatarios, objetivos didácticos, metodología, recursos y temporalización. Posteriormente, se diseñaron las actividades y finalmente se concretó el método de evaluación que servirá para valorar el trabajo realizado durante las sesiones.

Finalmente, la conclusión será un espacio en este artículo que servirá para valorar si se han cumplido o no los objetivos marcados por lo que se caracterizará principalmente por la reflexión y el análisis.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN

Cierto es que cada vez son más las personas que son conscientes de esta realidad llamada *bullying* y que sufren cada día miles de niños pero, a pesar de ello, existe un gran desconocimiento generalizado al respecto.

En la actualidad, existen diferentes enfoques que definen este fenómeno ya que ha sufrido grandes modificaciones a nivel conceptual a medida que avanzan las investigaciones sobre ello.

El acoso escolar también se conoce como "*bullying*". Se trata de un anglicismo compuesto por el verbo "to bully" que significa intimidar y el sustantivo "bully" que significa matón. Anteriormente se utilizaba la palabra "*mobbing*" pero este término se ha designado al acoso en el ámbito empresarial y profesional mientras que *bullying* se emplea en el ámbito escolar (Olweus, 1993).

Dan Olweus, pionero en realizar investigaciones en torno a esta problemática en la Universidad de Bergen (Noruega) en el año 1973, propone que "un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones

negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1993, p.25). Sin embargo, esta definición puede ser considerada ambigua ya que aparece el concepto de “acción negativa” que abre paso a la interpretación de los demás. Para este investigador una “acción negativa” es cualquier tipo de agresión llevada a cabo con el único fin de causar daño a la otra persona ya sea a través de palabras (motes, burlas), agresiones físicas como patadas o puñetazos y agresiones sin contacto físico como puede ser la exclusión social (Olweus, 1993).

Tal y como se puede apreciar, en cualquier caso se hace referencia a situaciones de violencia. Concretamente, la Real Academia Española define este concepto como “cualidad de violento” (Real Academia Española, 2014). Sin embargo, existen multitud de definiciones de especial interés como por ejemplo la que aporta la Organización Mundial de la Salud que establece que, la violencia consiste en usar libremente la fuerza física para causar lesiones ya sean físicas o psicológicas (OMS, 2002).

Finalmente, se considera importante recalcar la idea de que en una situación de acoso escolar las agresiones se presentan de forma continuada en el tiempo, por lo que una patada, un empujón o un insulto en un momento determinado no se considerarían situación de acoso escolar. De hecho, una situación concreta puede parecer acoso pero en realidad no lo es (Rodicio-García, 2011).

1.2. LEGISLACIÓN

El acoso escolar es un fenómeno que atenta contra los derechos de una persona, en este caso concretamente de un niño, y es por ello que en este apartado se dará a conocer los recursos legislativos con los

que cuenta la víctima cuando se encuentra en una situación de esta índole.

En primer lugar se hará referencia a la Convención de Derechos del Niño (CDN). En ella se recoge la necesidad de proteger íntegramente a todos los niños frente a cualquier situación de maltrato. La CDN fue una ley creada en el año 1989 y aprobada en el año 1990 en más de 20 países entre los que se encuentra España y que sirvió para reconocer los derechos humanos de todos los niños (CDN, 2006).

En segundo lugar, en cuanto a la respuesta legal que la víctima obtiene, es importante destacar que el acoso escolar no aparece recogido como tal en el Código Penal. Sin embargo este fenómeno engloba distintas acciones que pueden derivar en otras que sí son delito, como por ejemplo las amenazas, coacciones, agresiones a menores de 16 años e incluso la inducción al suicidio (Ley Orgánica del Código Penal, 1995). Si el acosador tiene 14 o más de 14 años se aplica esta ley en su totalidad.

Sin embargo, también puede ocurrir que el acosador aún no tenga cumplidos los 14 años de edad, por lo que se consideraría inimputable. Frente a esto, se aplicaría el RD 732/1995, de 5 de mayo en el que aparecen varios artículos que defienden la libertad, la integridad e intimidad de los alumnos y que marcan las sanciones que se interpondrán en estos casos como pueden ser no participar en actividades extraescolares, cambiar de centro, entre otras (RD, 1995).

Entre tanto, es importante destacar el papel fundamental que poseen los centros escolares para la detección de situaciones de acoso escolar y posterior activación de los protocolos correspondientes.

Siguiendo esta línea, en el ámbito educativo se hace alusión al artículo 1 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de

mayo que defiende en uno de sus principios la necesidad de educar al alumnado en la convivencia, el respeto y la resolución pacífica de conflictos en cualquier ámbito de la vida. (LOE, 2006).

Por otro lado hay que mencionar que esta ley educativa obliga a todos los centros escolares a tener un Plan de Convivencia en sus proyectos educativos y garantizar el cumplimiento del mismo. En este caso, cada comunidad autónoma controla que cada centro educativo elabore el Plan de Convivencia basándose en la legislación de la comunidad a la que pertenezca. De hecho, en Andalucía, se elabora la Orden de 20 de junio de 2011.

Dentro del Plan de Convivencia debe aparecer el Reglamento de Régimen Interno en el que consten las normas de comportamiento que se deben cumplir por parte del alumnado. El fenómeno del acoso escolar incumple esas normas de comportamiento preestablecidas por lo que se debe aplicar una sanción, que puede llegar a incluir en casos extremos la expulsión definitiva del centro.

Entre tanto, sólo cabe destacar la importancia de denunciar este tipo de situaciones. Además, es completamente imprescindible la atención y colaboración conjunta del centro y de las familias ya que es en el seno de estas instituciones donde se producen mayoritariamente las situaciones de acoso.

Del mismo modo, se considera que el docente cumple con un papel primordial ante este tipo de actos y es por ello que la labor de éste se fundamenta principalmente en educar y sensibilizar a los niños frente al acoso escolar al mismo tiempo que recibe formación, recursos y herramientas que les facilite actuar ante esta problemática.

1.3. TEORÍAS RELACIONADAS CON EL ACOSO ESCOLAR

Para profundizar y comprender mejor una situación de acoso escolar es necesario conocer el origen de las conductas de agresión y violencia que ocurren en este tipo de situaciones y por ello es que se considera necesario conocer las teorías que sustentan estos tipos de comportamientos.

Definir el origen de la agresividad y la violencia es un proceso complejo que se puede remontar a diferentes concepciones como pueden ser la biológica, neuropsicológica, entre otras. Sin embargo, en esta ocasión el trabajo se focalizará en las teorías psicológicas que intentan explicar este fenómeno. Estas teorías son la teoría del aprendizaje social y el psicoanálisis.

La teoría del aprendizaje social (TAS) es una de las teorías psicológicas más conocidas que intenta explicar por qué los sujetos aprenden unos de otros. En esta teoría se ven implicados dos factores fundamentales de un individuo: el comportamiento y la cognición. Para la fundamentación de esta teoría, se recurre a componentes como el modelado que juega un papel fundamental ante el fenómeno de la agresividad (Bandura, 1982).

Desde el psicoanálisis se ha realizado un intento por explicar fenómenos de este tipo partiendo de la base de que la violencia es una característica innata del ser humano y que éste la expresa en función del contexto o situación en la que se encuentre. Canalizando esa violencia como vía para resolver conflictos cuya causa son impulsos reprimidos (Freud, 1926). Esta teoría supuso un intento de explicación que aunque ha supuesto una primera aportación desde el ámbito de la psicología, hoy día está superada ampliamente.

1.4. TIPOS DE ACOSO ESCOLAR

Son muy diversas las formas de ejercer acoso sobre una persona, por ello es importante distinguir cada una de ellas. Ciertamente es que las distintas formas de acoso que se conocen poseen características comunes como son la intencionalidad y la reiteración (Olweus, 1993). Sin embargo, al mismo tiempo se observan características más específicas.

En este sentido, se va a utilizar la clasificación que realiza el Defensor del Pueblo a través de los numerosos estudios e investigaciones que se han llevado a cabo a lo largo de los años. Ante esto, es necesario destacar que Dan Olweus fue la primera persona en realizar una clasificación del acoso escolar y que posteriormente utilizará el Defensor del Pueblo. Para él existían dos tipos de acoso escolar, el acoso directo y el acoso indirecto. El primero de ellos hace referencia a situaciones en las que el acosador se enfrenta directamente a la víctima mientras que en el acoso indirecto el acosador actúa negativamente contra la víctima pero sin enfrentarse a ella. (Olweus, 1993).

Todo ello da lugar a la siguiente clasificación a la que se ha hecho referencia:

- *Maltrato físico*: amenazar con armas y pegar serían claros ejemplos de maltrato físico directo sin embargo acciones como esconder objetos personales de la víctima, romperlos o robarlos son ejemplos de maltrato físico indirecto. Es la violencia más visible ya que este tipo de agresiones pueden dejar heridas, hematomas, rasguños, etc. en el cuerpo de la víctima.
- *Maltrato verbal*: hace referencia al maltrato ejercido sobre la víctima a través de palabras. En este sentido el

Defensor del Pueblo establece que insultar, poner mote o apodos y hablar mal de la víctima sería maltrato verbal. Normalmente, para llevar a cabo este tipo de maltrato se suele recurrir a características físicas de la víctima para crear en ella baja autoestima, inseguridad y vergüenza.

- *Exclusión social*: es un tipo de maltrato en el que el agresor ignora y excluye continuamente a la víctima aislándola de forma intencionada del resto de compañeros. Además, tampoco le permite participar en ninguna actividad o juego que se vaya a llevar a cabo.
- *Maltrato mixto (físico y verbal)*: en esta categoría se incluyen las intimidaciones, amenazas para obligar a la víctima a hacer algo que no quiere hacer, el acoso sexual, etc.

Finalmente, también se debe incluir en esta clasificación el ciberacoso que consiste en ejercer acoso a través de un medio tecnológico y de forma telemática (Rodicio-García et al., 2011).

Siguiendo esta línea, Rodicio-García et al. (2011) proponen su propia clasificación estableciendo cuatro grandes grupos atendiendo a la forma en la que se ejerce el acoso: violencia física, violencia verbal, violencia psicológica y violencia social.

Además, los lugares más comunes en los que el agresor aprovecha para ejercer la violencia contra la víctima son los patios del colegio, baños, pasillos, entradas y salidas de los centros escolares, etc. porque son lugares de difícil visibilidad para los adultos y por lo tanto sería más complicado para la víctima demostrar que sufre acoso. (Rodicio-García et al. 2011).

1.5. PERSONAS IMPLICADAS

El acoso escolar es un fenómeno en el que muchas personas se ven involucradas y

cada una de ellas adopta un rol diferente en función del contexto. Es más, según Rodicio-García et al. (2011), cualquier persona puede estar envuelta en una situación de acoso escolar por diferentes causas.

En este sentido para Olweus, citado en Castillo-Pulido (2011), existen tres actores principales implicados en una situación de acoso escolar: la víctima, el agresor o acosador y el espectador. Ante esto, hay que mencionar que existen situaciones de acoso escolar en las que no hay un único acosador o una única víctima, sino que puede haber más personas que cumplan con un rol u otro.

La víctima es la persona que sufre acoso y en este sentido Olweus citado por Castillo-Pulido (2011) distingue entre la víctima pasiva o sumisa y la víctima provocadora. La víctima pasiva o sumisa es aquella que se muestra insegura, sensible, negativa, con muy baja autoestima, se considera una persona fracasada y ante situaciones en las que sufre agresiones, no suelen responder al ataque mientras que la víctima provocadora posee características similares a la víctima pasiva aunque esta sí responde al ataque de forma agresiva. Sin embargo, si algo tienen en común ambos tipos de víctimas es la situación de inferioridad en la que se encuentran cuando sufren acoso escolar. Se sienten más débiles. Además, las relaciones con los compañeros son muy escasas debido a la timidez e inseguridad que sienten. Lo cierto es que muchas de estas características pueden venir dadas por una sobreprotección por parte de los familiares y que crea dependencia en la víctima.

Por otro lado, aparece el agresor o acosador que según Olweus citado por Castillo-Pulido (2011) existen varios tipos de agresores. El agresor más común se caracteriza por ser una persona impulsiva,

a menudo insegura y con un fuerte sentimiento de dominar continuamente a los demás. En múltiples ocasiones, el agresor puede estar siendo víctima de otra situación fuera del contexto escolar y generalmente se muestra como una persona fría, calculadora, sin empatía alguna hacia la víctima, con una actitud desafiante, etc. Además, se encuentra rodeado por un grupo de compañeros que lo convierten en una persona poderosa y altanera. El papel de las familias es fundamental ya que si permiten este tipo de actitudes y comportamientos las probabilidades de que siga ejerciendo acoso aumentarán notablemente. Una de las formas de frenarlo sería trabajar valores como la empatía, el respeto hacia la diversidad, etc.

Finalmente, la tercera persona implicada es un espectador y pueden darse varias situaciones con respecto a esta persona. Por un lado puede ocurrir que los compañeros que hacen de espectadores no participen en la situación de acoso de forma directa pero guardan silencio ante ésta. Por otro lado, también puede ocurrir que el espectador quiera ayudar a la víctima contando lo que ocurre pero no lo hace por miedo a que el agresor tome represalias contra él. En ambos casos el espectador apoya de forma pasiva al agresor. Sin embargo, en contraposición, puede ocurrir que el espectador participe de forma activa en la agresión riéndose con él, apoyando sus burlas, etc. En cierto modo, se convertiría en un agresor. Por último, se puede dar el caso en el que el espectador ha decidido frenar el acoso enfrentándose al agresor. Es en estos casos cuando el agresor considera al espectador como un "chivato" tomando represalias contra él (Castillo-Pulido, 2011).

En cualquier caso, las personas son muy diferentes entre sí por lo que,

independientemente del rol que cumpla, las características, actitudes y comportamientos pueden variar completamente. Por ello, pueden existir agresores, víctimas o espectadores que no cumplan con las expectativas que el resto de la sociedad tiene sobre esa persona.

1.6. CAUSAS DEL ACOSO ESCOLAR

Los factores más comunes que propician una situación de acoso escolar son múltiples y muy variados por lo que delimitar unas causas concretas es una tarea compleja. A pesar de ello, existen unos motivos específicos que suelen ser los más comunes como por ejemplo la exclusión social, la familia a la que se pertenezca, la etnia, entre otros.

En este caso, el artículo se fundamenta en la clasificación que realiza Senovilla que afirma que las causas que pueden dar lugar al acoso se organizan en tres grandes grupos: personales, familiares y escolares (Senovilla, 2012).

Desde el marco de las variables personales, el acosador se suele sentir superior a la víctima porque suelen tener más fuerza física y su personalidad y carácter son más fuertes. Otro factor de riesgo que se incluye en este gran grupo es la relación de la víctima con el resto de compañeros en la que entra en juego la timidez. Si la víctima es una persona solitaria, tímida y a la que le supone un gran esfuerzo entablar relaciones con los demás es más propensa a sufrir acoso escolar. Siguiendo esta línea también se debe hacer referencia a las características físicas de la víctima. Generalmente, las víctimas poseen características físicas que el resto de compañeros no tienen como por ejemplo tener gafas, ser más gordo, ser muy bajito, ser pelirrojo, entre otros. De este modo, también son más proclives a estar implicadas las personas con diversidad

funcional como por ejemplo un niño con síndrome de Down (Senovilla, 2012).

Desde el punto de vista familiar se analizará tanto al agresor como a la víctima ya que en ambos roles la familia tiene un papel fundamental. En el caso del agresor, la agresividad que lo caracteriza, generalmente, suele venir dada por una situación inestable en su núcleo familiar (fallecimiento de algún progenitor, violencia machista, problemas económicos, la situación laboral, entre otros.). Mientras que la víctima puede pertenecer tanto a una familia inestable, en cuyo caso no contaría con el respaldo de ésta porque no siente confianza para contarle, como a una familia estable en la que la víctima encuentra apoyo (Senovilla, 2012)

Finalmente, en cuanto al contexto escolar se destaca la idea de que el *bullying* puede presentarse en cualquier centro escolar ya sea público o privado (Senovilla, 2012).

1.7. EFECTOS Y CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar es un fenómeno que, de algún modo, deja huella a todas las personas que se han visto implicadas en esta situación pero también a la sociedad en general ya que no se trata un problema concreto y aislado sino que hace partícipes a toda la humanidad. Es por ello que, se va a dedicar esta sección a conocer los efectos y consecuencias que ejerce el acoso escolar sobre esas personas que se han visto envueltas en una situación de esta índole.

En el caso de las víctimas se podría decir que son personas que poseen muy baja autoestima, experimentan un gran descenso en el ámbito académico, rompen lazos de amistad y sienten un fuerte rechazo hacia los demás. Todo esto se traduce a sensaciones como el estrés, la

ansiedad, la soledad, insomnio e incluso malestar físico (dolor de cabeza, náuseas, vómitos, entre otros). Muchas de estas consecuencias se mantienen a lo largo del tiempo tras haber sufrido acoso (Cañas-Pardo, 2017). De hecho un 50% de las víctimas presenta estrés postraumático, depresión, baja autoestima y ansiedad (Oñate y Piñuel, 2007).

Con respecto al agresor se destacan dos problemas fundamentales a los que se puede enfrentar: la relación con los demás y la ley. En el ámbito social, el agresor pierde el apoyo del resto de compañeros y protagoniza ciertas conductas problemáticas que les repercutirá en su desarrollo durante la adolescencia y adultez recurriendo incluso a delitos y el consumo de sustancias ilegales. Por otro lado, el agresor deberá asumir una serie de consecuencias legales debido al acoso ejercido que dependen de la edad del mismo (Cañas-Pardo, 2017).

Finalmente, para Ortega y Del Rey citadas por Cañas-Pardo (2017), los espectadores suelen experimentar sensaciones de culpabilidad por no haber ayudado a la víctima e incluso pueden sentir miedo por ser ellos mismos futuras víctimas.

Ante tanto, se destaca la idea de detectar precozmente una situación de acoso escolar para dar así una respuesta rápida y eficaz. Por ello, según Castro-Morales (2011), los docentes debe estar atentos a señales como la relación de los alumnos en los pasillos y patio, las risas o abucheos constantes contra algún alumno, las continuas faltas a clase, las constantes quejas de un alumno que haya sido insultado, el aislamiento personal, las evidencias físicas de violencia como arañazos o puñetazos, pérdidas de concentración, entre otras.

1.8. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

Prevenir las situaciones de acoso escolar influye directamente en el desarrollo integral del alumnado. En este sentido, la escuela se convierte en un ámbito privilegiado de intervención y prevención ya que se educa en valores, se trabajan las conductas negativas y se fomenta el respeto a la diversidad y es por ello que se hace referencia a la convivencia escolar. De hecho, se afirma que es necesario una buena convivencia para disminuir o evitar las conductas relacionadas con el acoso (Ortega et al., 2013).

Sin embargo, para lograr esa buena calidad de la convivencia de la que se habla es necesario diseñar estrategias que eviten los comportamientos disruptivos y violentos creando, además, un clima agradable en clase que promueva las relaciones entre los propios alumnos y fortaleciendo lazos de amistad entre ellos. (Ortega et al., 2013).

Entre tanto, hay que destacar que el centro escolar se convierte en uno de los principales escenarios en los que se dan este tipo de situaciones. Es por ello que desde el centro es necesario que se adopten una serie de medidas como por ejemplo podrían ser la sensibilización a la comunidad educativa sobre el acoso escolar, promover un clima positivo en las aulas, revisar el reglamento del centro en el que aparecen las normas de convivencia, entre otras.

Cierto es que llevar a cabo estas medidas también conlleva implicar al profesorado y dotarlo de recursos con los que se pueda hacer frente a esta problemática. Y en este sentido se hace referencia al aula que es uno de los contextos en los que los alumnos pasan más tiempo.

Dentro del aula existen muchas formas de favorecer la relación entre el alumnado, la creación de lazos de amistad, la inclusión, etc. como por ejemplo el aprendizaje cooperativo. De hecho, implementar el aprendizaje cooperativo en el aula significa hacer uso de grupos muy reducidos de cuatro o cinco componentes de tal manera que comportan conocimientos y aprovechen el tiempo (Johnson et al., 1999).

En esta misma línea, destacar que existen multitud de programas de prevención contra el acoso como puede ser el Programa KiVa, uno de los programas más actuales y novedosos de prevención y actuación contra el acoso escolar desarrollado en el sistema educativo finlandés y de cuya eficacia se han hecho eco investigadores de todo el mundo. El principal objetivo de este programa es prevenir el acoso escolar inculcando al alumnado normas de comportamiento en el grupo generando que sean los propios alumnos los que asuman la capacidad de comportarse adecuadamente, de luchar contra el acoso escolar y respetar a los demás y se trata de un programa diseñado para que cualquier centro escolar, ya sea público o privado, pueda ponerlo en práctica.

1.9. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO MEDIDA PREVENTIVA FRENTE AL ACOSO ESCOLAR

Plantear soluciones y medidas que pongan fin al acoso escolar no es una tarea fácil. Aun así, existen diferentes medios y herramientas que ayudan a reducir las probabilidades de que se dé una situación de acoso escolar en un aula de educación primaria. En esta ocasión, se hace referencia al aprendizaje cooperativo como medida preventiva frente al acoso escolar.

Lo cierto es que para trabajar con esta técnica se debe profundizar primeramente en el propio concepto de aprendizaje cooperativo, los principios básicos que lo sustentan y qué tipos de aprendizaje cooperativo existen.

En este sentido, “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” (Johnson et al., 1999, p.5). De esta manera, implementar el aprendizaje cooperativo en el aula supone trabajar de una forma innovadora y revolucionaria evitando los métodos de enseñanza más tradicionales. De este modo, el aprendizaje cooperativo se convierte en la mejor técnica para fomentar la interacción entre alumnos de diferentes etnias, ritmos de aprendizaje, etc. (Slavin, 1999). Finalmente, para Pujolàs citado por Pliego (2011) se confirma que el aprendizaje cooperativo es trabajar mediante grupos heterogéneos de cuatro o cinco componentes para fomentar la interacción entre ellos.

Entre tanto, se podría definir el aprendizaje cooperativo como una metodología basada en el trabajo en pequeños equipos heterogéneos que tiene como principales objetivos compartir conocimientos y adquirir competencias y habilidades sociales necesarias para la vida cotidiana y en el que los componentes del grupo trabajan de forma coordinada, con unos objetivos comunes y creando estrechas interacciones entre ellos.

Siguiendo esta línea, la propuesta didáctica que aquí se presenta se ha diseñado teniendo en cuenta estas definiciones aportadas y los siguientes principios básicos del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal,

interacción entre los miembros del grupo, destrezas sociales y evaluación grupal.

Por otro lado, los grupos cooperativos que aparecen en la propuesta son de tipo formal ya que son creados con la intención de mantenerlos durante todo el tiempo que duren las sesiones con la única intención de que el alumnado aprenda mayormente del conocimiento de sus iguales a través de la puesta en común del mismo. En este caso, el docente proporcionará el material y definirá una tarea con unos objetivos claros y concretos. A partir de este momento, otorga al alumnado mayor independencia y autonomía para que se responsabilicen de su aprendizaje. Finalmente, el docente evaluará tanto el aprendizaje de cada niño como la eficacia de la creación del grupo cooperativo.

2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

2.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Desafortunadamente, el acoso escolar o *bullying* está cada vez más presente en la sociedad del siglo XXI y es un fenómeno que involucra, principalmente, a adolescentes de entre 11 y 15 años aproximadamente (Bisquerra et al., 2014), aunque también afecta al contexto donde se produce.

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud señala que 24 millones de niños y jóvenes son víctimas de acoso (OMS, 2002) y ante esto se considera necesario educar a los niños de la sociedad del momento en valores como el respeto hacia la diversidad, la tolerancia, la amistad, etc. y para ello, desde los altos cargos deben forjar un sistema educativo que lo contemple con medios adecuados para ello.

Este es el principal motivo por el que en este segundo capítulo se va a incluir una

propuesta didáctica diseñada con el único propósito de fomentar una óptima convivencia con el diseño de actividades de trabajo cooperativo que promuevan la mejora de convivencia en el aula. En esta propuesta aparecen varios apartados en los que se describe con mayor profundidad el contenido de la misma. El primero de ellos introduce el tema y lo justifica aportando cifras y datos reales en los que se basa este trabajo. En el segundo se contextualiza el diseño de la propuesta. En el tercer y cuarto apartado se hace referencia a los objetivos que se pretenden alcanzar, los contenidos a trabajar y las competencias que se pretenden desarrollar. Seguidamente, en el quinto apartado, se hace mención a la atención a la diversidad. Finalmente, en los tres últimos apartados se detallan la temporalización y recursos necesarios para llevar a cabo las actividades, la metodología empleada, las actividades y cómo evaluar el trabajo realizado concluyendo así la propuesta didáctica.

Esta propuesta didáctica de prevención contra el acoso escolar está destinada al tercer ciclo de educación primaria (11 y 12 años) ya que es el grupo de edad en el que el acoso parece ser más frecuente. De hecho, casi un 30% de alumnos sufren acoso en 5º de primaria y un 25% en 6º de primaria (Oñate y Piñuel, 2007). Por otro lado, esta propuesta se titula "2 de mayo" haciendo referencia al día mundial de la lucha contra el *bullying*.

Finalmente, en cuanto a la elección de este tema recalcar que surge por diversas causas entre las cuales se encuentran un profundo interés por ahondar y conocer más esta problemática que está cada vez más presente en las aulas y crear actividades y recursos educativos que sirvan para prevenir este tipo de situaciones en el contexto escolar.

2.2. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta propuesta didáctica de intervención está diseñada para llevarla a cabo en cualquier centro escolar ya sea público o privado en la comunidad autónoma de Andalucía.

La propuesta está dirigida a alumnos con 11 y 12 años por lo que se encuentran en la etapa pre adolescente. Teniendo este dato en consideración, desde el punto de vista físico se van a encontrar principalmente cambios a nivel corporal (crece el vello, cambia la voz, aumenta la estatura, aumento de peso, en las niñas puede aparecer la primera menstruación, etc.). En el ámbito psicológico desarrollan aún más el pensamiento formal y lógico, son capaces de aportar explicaciones razonadas, relaciones conceptos e ideas, etc. Desde el punto de vista emocional y social, se trata de un momento en el que las relaciones con sus iguales se estrechan aún más, adquieren mayor autonomía e independencia, aunque también desarrollan ciertas conductas antisociales. Y finalmente, en el contexto familiar, es una edad propensa a pensar que los familiares son “enemigos” por lo que suelen distanciarse de ellos para pasar mayor cantidad de tiempo con los iguales.

2.3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

El principal objetivo de la propuesta didáctica es prevenir posibles situaciones de acoso en un aula de educación primaria fomentando a través de las actividades diseñadas la promoción de la convivencia para que se reduzcan las posibilidades de que se presenten situaciones de acoso en el aula (Del Rey et al., 2013).

Por ello es que la propuesta didáctica diseñada se va a focalizar precisamente en potenciar una buena convivencia entre los iguales.

De este modo, siguiendo con el hilo anterior, el principal contenido que se va a trabajar es la convivencia escolar a través de actividades y dinámicas que la fomenten.

2.4. COMPETENCIAS

A través de esta propuesta de intervención educativa se busca adquirir una serie de competencias necesarias para el desarrollo integral del alumnado y para determinarlas se tendrán en cuenta las competencias establecidas en el currículo que aparecen recogidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

Concretamente, en esta propuesta se propone incluir la competencia lingüística para la promoción de la comunicación asertiva con el resto de compañeros. La competencia social y cívica para la adquisición de habilidades y valores éticos necesarios para desenvolverse en cualquier situación de la vida cotidiana como, la empatía o el compañerismo y la competencia de aprender a aprender ya que el alumnado desarrollará habilidades como la autonomía, la iniciativa personal y la eficacia en su propio trabajo.

En este sentido, se considera que estas competencias son las más adecuadas para integrar en esta propuesta didáctica porque ayudan a favorecer la buena convivencia entre los iguales.

Por otro lado, en esta propuesta también se pretende integrar la competencia digital ya que el alumnado realizará varias actividades empleando recursos tecnológicos y concretamente se trata de la competencia de la información, la comunicación y la competencia de seguridad. De hecho, implementar la digitalización implica fomentar el uso responsable de esta herramienta (Gamito, 2017).

2.5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Lo cierto es que en un aula aparece la diversidad (alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje, diferentes formas de relacionarse, distintas personalidades, etc.) y por ello es que esta propuesta didáctica pretende ser integradora para el alumnado haciendo de la diversidad una buena herramienta de enriquecimiento para el mismo.

Para ello, se focalizará este artículo principalmente en las medidas ordinarias de atención a la diversidad a nivel de aula que son aquellas que permiten al docente tomar medidas sin necesidad de modificar ningún elemento curricular. Concretamente las medidas que se tomarán serán las siguientes:

- Apoyo educativo: durante la realización de esta propuesta el docente se convierte, entre otras cosas, en un apoyo educativo para el alumnado. Lo orienta, le ayuda a tomar decisiones, lo invita a reflexionar, etc.
- Diferentes tipos de agrupamiento: en este caso el agrupamiento siempre va a ser el mismo (grupos cooperativos formales).

Espacios adaptables a los distintos grupos de agrupamientos: esta propuesta didáctica está diseñada para realizar en el aula ordinaria y allí mismo se pueden producir cambios en la organización del mobiliario, reordenar las mesas y sillas, etc. si la actividad que se vaya a realizar lo requiere. Por otro lado, también hay actividades que requieren de mayor espacio por lo que se puede utilizar el patio del centro.

- Utilización de diversas estrategias metodológicas: en esta propuesta didáctica prima el aprendizaje cooperativo como principal

estrategia metodológica. Sin embargo, el alumnado también deberá trabajar de forma individual.

- Selección de diferentes materiales y recursos: en esta propuesta didáctica se encontrará una gran variedad de recursos y materiales educativos (tecnología, recursos propios, dibujos, etc.) así como una gran variedad de actividades y dinámicas.

Por lo tanto, se trata de una propuesta que tiene en consideración la gran diversidad a la que hay que hacer frente en el aula implementando diferentes medidas que se deberán tener en cuenta en el desarrollo de las sesiones. Estas medidas están sujetas a cualquier tipo de adaptación en función de las características del alumnado que vaya a protagonizar la propuesta.

2.6. TEMPORALIZACIÓN Y RECURSOS

“2 de mayo” es una propuesta diseñada para llevarla a cabo durante el primer trimestre del curso escolar con el único fin de disminuir el riesgo de que se dé acoso en el aula. Y en este sentido, la propuesta será llevada a cabo por el tutor del grupo base por lo que se utilizarán las horas de tutoría para realizarla. Generalmente, suele ser una hora a la semana.

Siguiendo esta línea, con respecto a la temporalización, esta propuesta está organizada en 10 sesiones de 60 minutos de duración cada una, aproximadamente. En cada sesión se realizará una actividad diferente excepto las sesiones 3 y 4 y las sesiones 8 y 9 en las que harán las mismas actividades porque requieren mayor tiempo de dedicación. Todas las actividades están diseñadas con el único fin de fomentar la convivencia entre el alumnado.

Esta propuesta didáctica dará comienzo en la primera semana de octubre para que durante el mes de septiembre los alumnos interactúen entre ellos por sí solos y se conozcan mejor y por lo tanto, teniendo en cuenta que se dedicaría una hora a la semana, esta propuesta finalizará en diciembre.

La organización de las sesiones sería la siguiente:

- Sesión 1 (Actividad 1) 03/10/22 – 07/10/22
- Sesión 2 (Actividad 2) 10/10/22 – 14/10/22
- Sesión 3 (Actividad 3) 17/10/22 – 22/10/22
- Sesión 4 (Continuación de la actividad 3) 22/10/22 – 28/10/22
- Sesión 5 (Actividad 4) 31/10/22 – 04/11/22
- Sesión 6 (Actividad 5) 07/11/22 – 11/11/22
- Sesión 7 (Actividad 6) 14/11/22 – 18/11/22
- Sesión 8 (Actividad 7) 21/11/22 – 25/11/22
- Sesión 9 (Continuación de la actividad 7) 28/11/22 – 02/12/22
- Sesión 10 (Actividad 8) 05/12/22 – 09/12/22

Por otro lado, hay que destacar que se trata de una propuesta didáctica que requiere del uso de recursos y materiales muy variados e incluso hay actividades que no requieren material físico. Entre estos recursos se pueden encontrar dispositivos tecnológicos como teléfonos, tabletas, ordenadores, etc. (si fuera posible), fichas elaboradas por la docente, materiales que el alumnado tenga en casa como disfraces, objetos, etc. entre otros.

Del mismo modo, se trata de una propuesta que requiere de una gran dedicación tanto por parte del docente como por parte del alumnado pero el

tiempo invertido, la ilusión y la motivación es lo que la convierte en una propuesta dinámica, divertida y amena.

2.7. METODOLOGÍA

El principal objetivo de llevar a cabo esta propuesta didáctica es mejorar la convivencia en el aula basándose en el desarrollo de distintas habilidades como el respeto a las diferencias interpersonales, la tolerancia, la solidaridad y el trabajo en equipo. Es por ello que la principal herramienta metodológica de esta propuesta es el aprendizaje cooperativo. Además, a través de éste se conseguirá maximizar el tiempo y que los alumnos compartan sus conocimientos unos con otros (Johnson et al., 1999).

En este sentido, para poder llevar a cabo una correcta metodología cooperativa en el aula, es necesario tener en consideración los componentes básicos del aprendizaje cooperativo vistos ya con anterioridad. En caso contrario, se estaría incurriendo a la idea de que “todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo” (Ovejero, 1990, p.3).

Además, uno de los motivos por los que se ha decidido utilizar esta metodología es que según Slavin citado en Pliego (2009) aporta grandes resultados al grupo base de tal manera que integra a todos los alumnos mejorando incluso el rendimiento académico.

De esta forma, el aprendizaje cooperativo se convierte en una herramienta metodológica muy activa e implementarla en el aula requiere de una gran participación e involucración por parte del alumnado y del docente. Además, es una metodología que permite atender a todas las necesidades del grupo base y de cada alumno individualmente, al mismo

tiempo que fomenta la integración, el sentimiento de pertenencia a un grupo y la creación de lazos de amistad.

Por otro lado, para que el aprendizaje sea fructífero, esta propuesta didáctica ha sido diseñada basándose en los contenidos integrados en el área de valores sociales y cívicos y cada una de las actividades que se proponen serán impartidas por el mismo docente (tutor) con el único fin de crear una secuencia de actividades coherentes que no queden en el olvido.

Otro de los motivos por el que se ha diseñado la propuesta de esta manera es la facilidad de organización por parte del docente. Si la imparte el tutor/a del grupo ordinario resulta más fácil y cómodo organizar las actividades en el horario y hacer cualquier modificación si fuera necesario.

Siguiendo esta línea, es necesario destacar que se trata de una metodología flexible, motivadora, que permite adaptarse a cualquier circunstancia y que crea cercanía entre el tema que se va a trabajar y el alumnado ya que este va a adoptar un papel mucho más activo y se va a ver más involucrado en su propio aprendizaje.

En esta ocasión, el docente será un mero facilitador del aprendizaje, coordinador y observador. Se encargará de coordinar las actividades, crear los grupos cooperativos y observar que todo lo establecido se esté llevando correctamente y en caso de no ser así, tomar las medidas que considere oportunas.

Las actividades, tal y como ya se ha mencionado, se van a realizar, en mayor medida, en grupos cooperativos y para ello el tutor formará al principio del curso varios grupos cooperativos de 4 o 5 componentes de manera heterogénea.

Además, si el mobiliario de clase lo permite, puede organizar al alumnado en pequeños grupos en el aula. Cada componente del grupo tendrá un rol que son los siguientes: coordinador (revisa que todos los componentes del grupo realicen las tareas, tomen las anotaciones necesarias, etc.), secretario (reparte el material que se va a utilizar, comprueba que el grupo tiene todo el material necesario y también lo recoge y lo guarda), portavoz (comunica las decisiones del grupo, habla con el tutor en caso de dudas, etc.) y moderador (es la persona encargada de controlar el ruido, turno de palabra, el orden, etc.).

Por último, señalar que las actividades que se plantean en esta propuesta didáctica son tan sólo un ejemplo de actividades diseñadas con la única intención de fomentar la convivencia escolar como medida de prevención ante el acoso escolar. Del mismo modo, añadir que esta propuesta está diseñada para alumnos del tercer ciclo de educación primaria pero se podría llevar a cabo con alumnos de cualquier edad adaptando la dificultad de las sesiones y se podría llevar a cabo en cualquier centro escolar teniendo en cuenta los recursos de éste.

2.8. ACTIVIDADES

SESIÓN 1 / ACTIVIDAD 1

Título: Palabras Juzgadas

Materiales: Tarjetas con las letras del abecedario (para cada equipo) y una tabla elaborada por la docente para cada alumno.

Objetivos: Desarrollar la cohesión del grupo.

Contenido: La cohesión de grupo.

Desarrollo: Se le dará a cada equipo unas tarjetas con las letras del abecedario y una tabla a cada componente del grupo. En la

tabla aparecen varias columnas (letra, nombre, lugar, marca, comida y puntos). En cada equipo habrá un capitán que se encargará de sacar al azar una tarjeta con una letra y la mostrará a los demás para que sepan con qué letra van a jugar. Una vez que todos los miembros del equipo sepan cual es la letra comenzará el juego. Deberán rellenar la tabla con palabras que comiencen por esa letra en función de lo que cada columna pida. Tendrán 30 segundos para hacerlo. Cuando acaben se intercambiarán las respuestas con otro equipo que hará de juez y determinarán los puntos que van consiguiendo. Las palabras bien escritas en la columna correcta suma 1 punto, si tiene faltas de ortografía 0.5, si está bien escrita pero en la columna incorrecta sumará 0.2 y si no ha escrito nada 0 puntos.

Para llevar a cabo esta actividad se emplea la técnica lápices al centro. Es decir, cada miembro del equipo colocará su lápiz en el centro y lo cogerán todos al mismo tiempo para rellenar la tabla, una vez finalizado los 30 segundos deberán soltarlo y no seguir escribiendo.

Duración: 60 minutos

Evaluación: El docente evaluará esta actividad a través de la observación directa.

SESIÓN 2 / ACTIVIDAD 2

Título: ¿Encajamos?

Materiales: Una imagen para cada grupo, folios blancos.

Objetivos: Desarrollar el sentido de pertenencia a un grupo y trabajar habilidades como la creatividad.

Contenidos: La importancia de la pertenencia a un grupo, la autoestima.

Desarrollo: Para hacer esta dinámica se repartirá a cada equipo la misma imagen y

cada componente dibujará un trozo de la imagen de tal manera que cada uno dibuje una parte diferente. Al finalizar deberán juntar todos los dibujos y comprobar si las piezas encajan. El resultado final debe ser lo más parecido posible a la imagen. Si no se consigue se deberá seguir intentando ayudándonos unos a otros.

La técnica cooperativa empleada es lápices al centro.

Duración: 60 minutos

Evaluación: El docente evaluará esta actividad a través de la observación directa.

SESIÓN 3 / ACTIVIDAD 3

Título: Situaciones de conflicto.

Materiales: Una situación de conflicto y materiales como disfraces, objetos personales, etc. que sirvan para recrear la situación.

Objetivos: Aprender a convivir con los demás, resolver situaciones de conflicto cotidianas y trabajar la comunicación asertiva.

Contenidos: La convivencia y la resolución de conflictos.

Desarrollo: Esta actividad se trata de un role-playing por lo que requiere de mayor dedicación de tiempo. Es por ello que el trabajo se va a dividir en dos sesiones. En esta primera sesión la docente se encargará de dar las pautas al alumnado para realizar la actividad y de sortear las situaciones de conflicto entre los equipos.

Una vez que todos los equipos sepan qué situación van a representar deberán preparar su role-playing. Para ello, deberán crear un diálogo y escenografía, cuanto más original mejor.

Las posibles situaciones son las siguientes:

- Estás en el supermercado esperando tu turno durante 2 horas y llega alguien y se cuela sin decir nada.
- Me han llamado para una entrevista de trabajo en una empresa muy conocida y finalmente no me dan el trabajo.
- Mi madre / padre ha lavado mi ropa favorita con los mejores productos de lavado pero se ha manchado de lejía.
- No he descansado en toda la semana y el sábado me apetece dormir la siesta pero mi vecino hace una reforma a las 16:00 de la tarde haciendo ruido con el taladro.

Duración: 60 minutos.

Evaluación: el docente evaluará esta actividad a través de la observación directa.

SESIÓN 4 / CONTINUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 3

Título: Situaciones de conflicto.

Materiales: Todo el material que el alumnado pueda y quiera emplear en el role-playing.

Objetivos: Aprender a convivir con los demás, resolver situaciones de conflicto cotidianas y trabajar la comunicación asertiva.

Contenidos: La convivencia y la resolución de conflictos.

Desarrollo: En esta sesión cada equipo representará frente al resto de compañeros el pequeño role-playing que han preparado durante la sesión anterior.

La duración del role-playing será de 10 minutos aproximadamente (esto dependerá del número de equipos que haya).

Evaluación: El docente evaluará esta actividad a través de la observación directa.

SESIÓN 5 / ACTIVIDAD 4

Título: Usamos la mímica.

Materiales: No se necesita ningún material físico.

Objetivos: Conocer a los demás y desarrollar valores como el respeto.

Contenidos: El respeto hacia los gustos y aficiones de los demás.

Desarrollo: Para llevar a cabo esta actividad los equipos se pondrán en pequeños círculos en el aula (pueden sentarse en el suelo o en sillas) y cada componente del grupo deberá representar mediante mímica alguna película que le guste, su comida favorita, sus cantantes favoritos, etc. La temática la podrán ir eligiendo ellos a medida que vaya avanzando el juego aunque la docente escribirá en la pizarra algunas temáticas que sirva de ayuda para el desarrollo del juego.

Duración: 60 minutos.

Evaluación: El docente evaluará esta actividad a través de la observación directa.

SESIÓN 6 / ACTIVIDAD 5

Título: Contando historias

Materiales: Folios blancos

Objetivos: Trabajar la cohesión de grupo y desarrollar valores como el respeto y la empatía.

Contenidos: El respeto y la empatía.

Desarrollo: Para esta actividad se repartirá a cada alumno un folio blanco y empleando la técnica cooperativo lápices al centro deberán escribir una historia personal de

10 líneas aproximadamente en 15 minutos. Esta historia será anónima. Una vez que todos tengan su historia escrita la maestra las recogerá y mezclará. Se irán leyendo cada historia en voz alta y el resto deberá adivinar de quién se trata.

Duración: 60 minutos

Evaluación: El docente evaluará esta actividad a través de la observación directa.

SESIÓN 7 / ACTIVIDAD 6

Título: Globo caído

Materiales: Globos

Objetivos: Fomentar la cohesión de grupo y trabajar la coordinación.

Contenidos: La cohesión y la coordinación.

Desarrollo: Para realizar esta actividad se deberá trasladar al alumnado al patio del centro o a algún salón grande que esté disponible. Se dará un globo inflado a cada grupo y éstos se deberán colocar en círculo en la línea de salida. Deberán ir de una línea a otra pasándose el globo sin que se caiga al suelo. En caso de que se caiga deberán comenzar de nuevo. Una vez que terminen la primera serie la maestra irá añadiendo modificaciones como por ejemplo añadir otro globo por lo tanto deberán hacer lo mismo pero con dos globos, ir a la pata coja, etc.

Duración: 60 minutos

Evaluación: El docente evaluará esta actividad a través de la observación directa.

SESIÓN 8 / ACTIVIDAD 7

Título: Danzas culturales

Materiales: Recursos tecnológicos y si los alumnos quieren, pueden utilizar cualquier material para representar las danzas.

Objetivos: Fomentar la cohesión del pequeño grupo y hacer uso de la tecnología.

Contenidos: La cohesión interpersonal y el respeto hacia la diversidad.

Desarrollo: Para llevar a cabo esta actividad se necesitarán dos sesiones ya que requiere de mayor cantidad de tiempo. En esta primera sesión la docente asignará a cada grupo un país y éste deberá representar al resto de la clase una danza típica de ese país.

En esta primera sesión los alumnos deberán buscar información acerca de cuáles son las danzas típicas del país que les ha tocado, las vestimentas que utilizan, podrán ver vídeos, etc. y prepararán su danza.

Los equipos que se pueden asignar son: España, Brasil, India, China, Kenia, entre otros muchos más. Se añadirán tantos países como equipos haya.

Duración: 60 minutos.

Evaluación: El docente evaluará esta actividad a través de la observación directa.

SESIÓN 9 / CONTINUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 7

Título: Danzas culturales

Materiales: Cualquier material que sirva al alumnado para representar las danzas.

Objetivos: Fomentar la cohesión del pequeño grupo.

Contenidos: La cohesión interpersonal y el respeto hacia la diversidad.

Desarrollo: En esta sesión cada equipo representará al resto de compañeros la danza que han preparado en la sesión anterior.

Duración: 60 minutos.

Evaluación: El docente evaluará esta actividad a través de la observación directa.

- Saludarse con el pie.
- Saltar cogidos de la mano.
- Abrazarse.
- Hacer un círculo y gritar juntos.

SESIÓN 10 / ACTIVIDAD 8

Título: Hola amigo

Materiales: No se requiere ningún material físico.

Objetivos: Fomentar la convivencia entre el alumnado.

Contenidos: La amistad y la pertenencia a un grupo.

Desarrollo: Para llevar a cabo esta actividad se trasladará a los alumnos al patio o a algún salón vacío que se encuentre disponible. La docente pondrá música y mientras que esta suene los alumnos deberán andar libremente por la zona. La docente irá parando la música y este será el momento en el que los miembros de cada grupo cooperativo deberán hacer lo que la maestra indique. Algunas de estas indicaciones pueden ser:

Cuando la música vuelva a sonar los alumnos deberán continuar andando y así sucesivamente.

Duración: 60 minutos.

Evaluación: El docente deberá evaluar esta actividad a través de la observación directa.

2.9. EVALUACIÓN

La evaluación de esta propuesta consistirá en realizar una evaluación final en la que se valorará la magnitud del logro alcanzado a través de los objetivos planteados. Para ello, el docente deberá evaluar tres aspectos fundamentales. En primer lugar deberá evaluar su propio trabajo y lo hará a través de las siguientes rúbricas siendo 1 el nivel más bajo alcanzado y el 4 el nivel más elevado.

ÍTEMS	1	2	3	4
Explico la actividad de forma ordenada, clara y concisa.				
Uso un vocabulario correcto.				
Empleo diferentes materiales como fotos, vídeos, música, etc.				
Respondo todas las dudas de los alumnos de forma asertiva.				
Empleo distintas estrategias para la comprensión de las tareas a realizar.				
Promuevo el aprendizaje cooperativo para que todos los alumnos participen atendiendo, al mismo tiempo, a la diversidad del aula.				
Relaciono las tareas con actividades de la vida cotidiana.				

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar el docente deberá evaluar a los alumnos de forma individual. Para ello, podrá hacer uso de una tabla de rúbricas en la que se muestran los distintos

descriptores que se van a evaluar y el grado de logro de cada uno de ellos del 1 al 4 siendo 1 no conseguido, el 2 poco

conseguido, 3 conseguido y el 4 muy conseguido.

OBJETIVOS	1	2	3	4
El alumno participa activamente en todas las actividades.				
El alumno muestra interés y curiosidad por realizar todas las actividades.				
El alumno se organiza bien con el resto de componentes del grupo al que pertenece.				
El alumno es responsable con las tareas que debe realizar.				
El alumno escucha y respeta las opiniones e ideas de los demás.				
El alumno propone ideas originales.				

Fuente: elaboración propia

Finalmente, el docente también evaluará el trabajo cooperativo realizado en cada grupo a través de la siguiente

rúbrica siendo 1 no conseguido o poco conseguido, 2 conseguido y 3 muy conseguido.

EQUIPO: TAREA: 2 DE MAYO	COORDINA- DOR			SECRETARIO			PORTAVOZ			MODERADOR		
INDICADORES DE LOGRO	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Participa activamente en el grupo												
Se muestra con iniciativa y realiza propuestas.												
Respeto las ideas y opiniones del resto de compañeros.												
Hace las tareas en los tiempos y fechas previstas.												
Se esfuerza para hacer las tareas.												
Ayuda al resto de compañeros a alcanzar la meta.												
Cumple correctamente con sus funciones.												

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIÓN

A través del siguiente artículo se presentan una serie de actividades que ayudan a prevenir posibles situaciones de acoso escolar en el aula a través de la convivencia escolar por lo que son actividades que fomentan las relaciones interpersonales entre el alumnado.

Para ello, se ha llevado a cabo en primer lugar un trabajo de indagación con el único fin de conocer con mayor profundidad el fenómeno del acoso escolar, sus características y las consecuencias que tiene y precisamente es en este sentido por lo que aparece en este artículo el capítulo 1 que hace referencia a toda la teoría en la que se va a basar el posterior diseño y creación de actividades. Se considera esencial esta parte del proceso para comprender de forma significativa esta realidad a la que se hace frente y para adquirir herramientas y habilidades como docente que permitan intervenir ante este tipo de situaciones en el centro educativo.

En segundo lugar, el artículo cuenta con el capítulo 2 en el que se enmarca toda la propuesta de actividades. Para elaborarla se ha tenido en consideración las características del alumnado al que va dirigida.

Por otro lado, recalcar el papel primordial que cumple la cooperación en el diseño de la propuesta de actividades ya que se ha convertido en la principal herramienta metodológica de la misma con el único fin de cohesionar al grupo y evitar conductas violentas y malos tratos entre el alumnado.

Entre tanto, destacar que la realización de este artículo ha sido una experiencia enriquecedora a nivel personal y profesional ya que cuenta con muchos momentos de introspección y reflexión acerca del acoso escolar y la gravedad de

este fenómeno. Y en este sentido se ha descubierto que las personas implicadas en una situación de acoso siempre van a llevar esa pesada mochila en la espalda y no sólo ellas, sino toda la sociedad.

El acoso escolar es un fenómeno muy complejo que está cada vez más presente en la sociedad actual y por ello es necesario educar a los niños en valores para evitar las conductas típicas de acoso. Y precisamente con esta propuesta didáctica el alumnado se adentrará en una serie de actividades y dinámicas que fomentan la convivencia y enriquecen la formación del mismo. De este modo, todas las sesiones de la propuesta didáctica se han enfocado en el papel de los alumnos convirtiendo a éste en el principal protagonista de la misma.

Finalmente, se considera que el trabajo realizado tanto a nivel investigativo como a nivel reflexivo se adecua considerablemente a los objetivos marcados al principio de la realización del mismo por lo que el grado de satisfacción es elevado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J.M., & Ortega, R. (2014). Prevención del acoso escolar con educación emocional. *Declée de Brouwer*.

Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3 (1), 7.

Castillo-Pulido, L.E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación de Educación*, 4 (8), 415-428.

Castro-Morales, J. (2011). Acoso escolar: Bullying. *Revista Neuropsiquiátrica*, 74 (2), 242-249.

Decreto 97/2015, de 3 marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculoprimary/index.html>

Defensor del Pueblo Andaluz. (2016). Acoso Escolar y Ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las víctimas. Defensor del Menor de Andalucía.

Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, F. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66 (23), 159-180.

Freud, S. (1926). Análisis Profano. (Psicoanálisis y Medicina). Obras Completas, pp. 2911-2953.

Gamito Gómez, R., Aristizabal Llorente, M.P., Vizcarra Morales, M.T & Tresseras Angulo, A. (2017). La relevancia de trabajar el uso crítico y seguro de internet en el ámbito escolar como clave para fortalecer la competencia digital. Fonseca, Journal of Communication, 14, 11-25.

Hernández García, M.J. (s/f). El bullying o acoso escolar en la Ley del Menor. ¿Necesidad de endurecimiento de la pena?

Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil. Boletín Oficial de Estado, pp.1-25. https://www.boe.es/buscar/abrir_fiscalia.php?id=FIS-I-2005-00010.pdf

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós SAICF.

Ley Orgánica 10/1995 de 23 de noviembre, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado, 281, de 24 de noviembre de 1995, pp. 33987-34058.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-25444-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 04 de mayo de 2006, pp. 1-113. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

López, L.B. (2006). La búsqueda bibliográfica: componente clave del proceso de investigación. DIAETA, 24 (115), 31-37.

Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, 2, 1-23.

OMS. (s/f). Organización Mundial de la salud.

<https://www.who.int/es>

Oñate Cantero, A. y Piñuel y Zabala, I. (2007). Informe Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3.

Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 132, de 7 de julio de 2011, pp. 6-27. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/132/boletin.132.pdf>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003.

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. World Report on Violence and Health: Summary.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R y Casas, J.A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del bullying. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6 (2), 91-102.

Ovejero, A. (2013). Utilidad del aprendizaje cooperativo / colaborativo en el ámbito universitario. Uninvest.

Pliego Prenda, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. Hekademos. Revista Educativa Digital, 4 (8), 63-76.

Programa Kiva. (s/f). KIVA.

<https://espanaes.kivaprogram.net/>

Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como

contenido. Revista Aula de Innovación Educativa, 170, 37-41.

Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia con los centros. Boletín Oficial del Estado, 131, de 2 de junio de 1995, pp. 16185-16192.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13291-consolidado.pdf>

Rodicio-García, M.L. e Iglesias-Cortizas, M.J. (2011). El Acoso Escolar: Diagnóstico y Prevención. Biblioteca Nueva, S.L.

Senovilla, H.L. (2012). Bullying: un miedo de muerte: Radiografía de la violencia entre niños y jóvenes en las aulas españolas.

Slavin, R. (1999). Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica. Academia Accelerating the world's research.

ANEXOS

ANEXO 1: TARJETAS DE LOS ROLES COOPERATIVOS

COORDINADOR

- Revisa las tareas.
- Coordina el trabajo del grupo.
- Comprueba las anotaciones.



SECRETARIO

- Reparte el material.
- Comprueba que el material esté bien.
- Recoge y guarda el material.



PORTAVOZ

- Comunica las decisiones del grupo.
- Pregunta las dudas.



MODERADOR

- Modera el ruido del grupo.
- Controla el turno de palabra.



ANEXO 2: TABLA PARA LA ACTIVIDAD 1

Letra	Nombre	Lugar	Comida	Marca	Puntos

ANEXO 3: IMAGEN PARA LA ACTIVIDAD 2

