RECIE

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Volumen 3 – Núm. 2
Julio-diciembre 2019

Estudio comparado: la Educación Física en Colombia, Chile, España, Portugal, República Dominicana y Venezuela
Miguel Ángel González-Valeiro, Sirley Andrea Bustamante-Castaño, Beatriz Chaverra-Fernández, Lúcia Cristina da Fonseca-Gomes, Rosa López-D'Amico, João Filipe da Silva Figueira-Martins, Alda Marysol Reyno-Freundt, Belén Toja-Reboredo, Henyer Ramón Zamora-Mota

Educación Física como proyecto de innovación y transformación cultural
Francisco Carreiro-da-Costa

Educación Física de calidad: ¿De dónde surge este planteamiento?
Rosa López-D'Amico

Educación Física y diversidad: una cuestión de género
María Ángeles Fernández-Villarino, Ariadna Hernaiz-Sánchez, Eloy Villaverde-Caramés

Papel de la escuela y los proyectos deportivos de centro en el fomento de la práctica de actividad física de los escolares
Alba Mayor-Villalaín, Pedro Cantero-Castrillo, Belén Toja-Reboredo, Miguel Ángel González-Valeiro

Barreras percibidas por alumnos en situación de discapacidad, con relación a la oferta de actividades universitarias
Alda Marysol Reyno-Freundt, Renée Bárbara Leal-Cáceres, Luis Alfredo Morales-Maureira,Marco Antonio Pacheco-Silva, Juan Andrés Rojas-Arias

Influencia de las organizaciones escolares en la acción evaluativa del profesorado
Sirley Andrea Bustamante-Castaño, Beatriz Chaverra-Fernández

Percepciones de profesores universitarios mexicanos sobre el buen formador de profesores de Educación Física
Martín Francisco González-Villalobos, Juan Ricardo López-Taylor, Ana Isabel Díaz-Villanueva, Edtna Elvira Jáuregui-Ulloa

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea) : 2636-2147
https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2
https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RECIE)

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA

Volumen 3 - Núm 2
Julio-diciembre 2019
ISSN impreso: 2636-2139 ISSN-e: 2636-2147

RECIE

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

JUNTA DE DIRECTORES
Antonio Peña Mirabal, Ministro de Educación
Denia Burgos, Viceministra de Servicios Técnicos y Pedagógicos, Ministerio de Educación
Remigio García, Director General de Currículo, Ministerio de Educación
Andrés de las Mercedes, Director Ejecutivo del INAFOCAM
Xiomara Guante, Presidenta de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP)
Magdalena Lizardo, Radhamés Mejía, Rafael Emilio Yunén, Juan Tomás Tavares, Ramón Pérez Minaya, Laura Peña Izquierdo, Laura Lehoux, Ángela Español, Ramón Morrison, Adriano Miguel Tejada, Miembros
Julio Sánchez Maríñez, Rector

CONSEJO ACADÉMICO
Julio Sánchez Maríñez, Rector
Rosa Kranwinkel, Vicerrectora Académica
Andrea Paz, Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Milta Lora, Vicerrectora de Innovación y Desarrollo
Alliet Ortega, Vicerrectora de Gestión
Luisa Taveras, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Félix Evaristo Mejía
Cristina Rivas, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Eugenio María de Hostos
Mercedes Carrasco, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Juan Vicente Moscoso
Ana Julia Suriel, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Emilio Prud'Homme
David Capellán Ureña, Vicerrector Ejecutivo Recinto Luis Napoleón Núñez Molina
Jorge Sención, Vicerrector Ejecutivo Recinto Urania Montás
Carmen Gálvez, Directora de Estudios de Grado
Angelquis Aquino, Directora de Postgrado y Educación Permanente
Apolinar Méndez, Director de Extensión y Cocurriculares
Sharon Schnabel, Directora de Planificación y Desarrollo
Anthony Paniagua, Representante Directores Académicos
Luisa Acosta, Representante Maestros
Jeremías Pimentel, Representante Estudiantil

Del Instituto Superior
de Formación Docente
Salomé Ureña (ISFODOSU)

Volumen 3 – Núm. 2
Julio-diciembre 2019

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2
https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie

COMITÉ CIENTÍFICO / *SCIENTIFIC COMMITTEE*

Dr. Francisco Imbernón Muñoz, Universitat de Barcelona, España / Spain, fimbernon@ub.edu
Dr. Sergio Tobón Tobón, Centro Universitario CIFE, México / Mexico, stobon@cife.edu.mx
Dr. Sergio Martinic Valencia, Universidad Pontificia Católica de Chile, Chile/ Chile, alfabetomartinic@gmail.com
Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, España / Spain,cabero@us.es
Dr. José Sanabria, Universidad del Atlántico, Colombia / Colombia, jesanabri@gmail.com
Dra. Esther López Martín, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Spain, estherlopez@edu.uned.es
Dra. M. Ángeles López González, Universidad Rey Juan Carlos, España / Spain, angeles.lopezg@urjc.es
Dra. Eva Expósito Casas, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Spain, evaexpositocasas@edu.uned.es
Dra. Milagros Elena Rodríguez, Universidad de Oriente, Venezuela / Venezuela, melenamate@hotmail.com
Dr. Javier Cejudo, Universidad de Castilla La Mancha, España / Spain, manueljavier.cejudo@uclm.es
Dr. Eliseo Iglesias-Soler, Universidade da Coruña, España / Spain, eliseo.iglesias.soler@udc.es
Dra. Olga Cecilia Díaz, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia / Colombia, odiaz@pedagogica.edu.co
Dra. Haylen Perines, Universidad La Serena, Chile / Chile, profesorahaylen@gmail.com
Dra. Carmen Márquez, Universidad Autónoma de Madrid, España / Spain, ccarmen.marquez@gmail.com
Dr. Gustavo Toledo Lara, Universidad Camilo José Cela, España / Spain, gustavotoledolara@gmail.com
Dr. Sergio Fabián Mosquera Restrepo, Universidad de Antioqui, Colombia / Colombia, serfares@gmail.com
Dr. Jesús Astolfo Romero García, Universidad Santo Tomás, Colombia / Colombia, astolforomero@hotmail.com
Dr. Ramón López Martín, Universidad de Valencia, España / Spain, ramon.lopez@uv.es
Dra. Rosabel Roig Vila, Universidad de Alicante, España / Spain, rosabel.roig@ua.es
Dr. Bento Duarte de Silva, Universidade do Minho, Portugal / Portugal, bento@ie.uminho.pt
Dr. Julio Ruiz Palmero, Universidad de Málaga, España / Spain, julio@uma.es
MSc. Freddy González López, Universidad Nacional de Ingeniería, Nicaragua / Nicaragua, Freddy.Gonzalez@pstg.uni.edu.ni
Dr. Fernando José García Moreira, Universidade do Vale do Paraíba, Brasil / Brazil, fmoreira@bighost.com.br
Dra. Zulma Cataldi, Universidad Tecnológica Nacional, Argentina / Argentina, zulmacataldi@yahoo.com
Dr. Fernando Leal Ríos, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México / Mexico, fleal@docentes.uat.edu.mx
Dra. Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España / Spain, ed1madiv@uco.es
Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo, Universidad de Sevilla, España / Spain, jjesusgc@us.es
Dra. Sandra González Pons, INTEC, República Dominicana / Dominican Republic, sandrag.pons@gmail.com
Dra. Berenice Pacheco-Salazar, OEI, República Dominicana / Dominican Republic, bereniceps@gmail.com
Dra. Ginia Montes de Oca Baéz, INAFOCAM, República Dominicana / Dominican Republic, ginia.montesdeoca@gmail.com
Dr. Alfonso Barca Lozano, Universidad de A Coruña, España / Spain, alfonso.barca@udc.es
Dr. Adriano Díez Jiménez, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
República Dominicana / Dominican Republic, adriano.diez@isfodosu.edu.do
Dr. Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, Universidade Lusófona, Portugal / Portugal, fcarreiro.costa@ulusofona.pt
Dr. Xurxo Dopico Calvo, Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación
Física-Universidad de A Coruña, España / Spain, xurxo.dopico@udc.es
Dr. Miguel Escala, Instituto Tecnológico de Santo Domingo,
República Dominicana / Dominican Republic, miguel.escala@intec.edu.do
Dra. Ivanovnna Milqueya Cruz Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y
Maestra, República Dominicana / Dominican Republic, IvanovnnaCruz@pucmm.edu.do
Dra. Cristina Amiama Espaillat, Pontifica Universidad Católica Madre y Maestra,
República Dominicana / Dominican Republic, cm.amiama@ce.pucmm.edu.do
Dr. Emmanuel Silvestre, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
República Dominicana / Dominican Republic, esilvestre@esilvestre.com
Dra. Guiselle María Garbanzo Varga, Universidad de Costa Rica / Costa Rican, gmgarban@gmail.com

COMITÉ EDITORIAL / *EDITORIAL COMMITTEE*

EDITOR JEFE / *CHIEF EDITOR*

Dr. Vladimir Figueroa Gutiérrez, vladimir.figueroa@isfodosu.edu.do
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic.

EDITORES ASOCIADOS / *ASSOCIATE EDITORS*

Dr. Mario Di Giacomo, mario.digiacomo@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic; **Dr. Oscar Gallo, oscar.gallo@isfodosu.edu.do,** Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic; **Dra. Adriana Juliet Serna Jaramillo,** adrianaserna@gmail.com, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic; **Dra. Lidia Losada,** llosada@edu.uned.es, Universidad Nacional de Educación a Distancia. España / Spain; **Alexander Javier Montes Miranda**, alexander.montes@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic; **Dr (c). Bismar Galán**, bismar.galan@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana/ Dominican Republic; **Dr. Alexander Gorina Sánchez**, onairda10@hotmail.com, Universidad de Oriente, Cuba / Cube; **Dr. Miguel Ángel González Valeiro,** miguel.gonzalez.valeiro@udc.es, Universidad da A Coruña, España / Spain.

Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), recie@isfodosu.edu.do, es una publicación editada por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado / It is a publication edited by the Vice-Rector for Research and Postgraduate Studies del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.
Andrea Paz, Vicerrectora / Vice-rector

ISSN impreso: 2636-2139 ISSN-e: 2636-2147

©Todos los derechos reservados.

Dirección / Address: Calle Caonabo esq. C/ Leonardo da Vinci, Urbanización Renacimiento, Sector Mirador Sur, Santo Domingo, República Dominicana. Teléfono / Phone: 809-482-3797 Ext. 103 | Correo electrónico / E-mail: recie@isfodosu.edu.do
Enlace electrónico: https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie

Departamento de Publicaciones de ISFODOSU
Cuidado de edición: **Margarita Marmolejos V.**
Diseño y diagramación: **Julissa Ivor Medina y Yelitza Sosa**
Corrección de estilo: **Rafael José Rodríguez Pérez**
Corrección ortotipográfica: **Miguelina Crespo V. y Vilma Martínez A.**

Impresa en los talleres de **Editora Búho,** Santo Domingo, República Dominicana / Dominican Republic. Agosto / august 2020.

CONTENIDO

6 EDITORIAL

9 ESTUDIO COMPARADO: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN COLOMBIA, CHILE, ESPAÑA, PORTUGAL, REPÚBLICA DOMINICANA Y VENEZUELA
Miguel Ángel González-Valeiro, Sirley Andrea Bustamante-Castaño, Beatriz Chaverra-Fernández, Lúcia Cristina da Fonseca-Gomes, Rosa López-D'Amico, João Filipe da Silva Figueira-Martins, Alda Marysol Reyno-Freundt, Belén Toja-Reboredo, Henyer Ramón Zamora-Mota

29 EDUCACIÓN FÍSICA COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN CULTURAL
Francisco Carreiro-da-Costa

49 EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD: ¿DE DÓNDE SURGE ESTE PLANTEAMIENTO?
Rosa López-D'Amico

67 EDUCACIÓN FÍSICA Y DIVERSIDAD: UNA CUESTIÓN DE GÉNERO
María Ángeles Fernández-Villarino, Ariadna Hernaiz-Sánchez, Eloy Villaverde-Caramés

81 PAPEL DE LA ESCUELA Y LOS PROYECTOS DEPORTIVOS DE CENTRO EN EL FOMENTO DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS ESCOLARES
Alba Mayor-Villalaín, Pedro Cantero-Castrillo, Belén Toja-Reboredo, Miguel Ángel González-Valeiro

109 BARRERAS PERCIBIDAS POR ALUMNOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD, CON RELACIÓN A LA OFERTA DE ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS
Alda Marysol Reyno-Freundt, Renée Bárbara Leal-Cáceres, Luis Alfredo Morales-Maureira, Marco Antonio Pacheco-Silva, Juan Andrés Rojas-Arias

127 INFLUENCIA DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES EN LA ACCIÓN EVALUATIVA DEL PROFESORADO
Sirley Andrea Bustamante-Castaño, Beatriz Chaverra-Fernández

145 PERCEPCIONES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS MEXICANOS SOBRE EL BUEN FORMADOR DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA
Martín Francisco González-Villalobos, Juan Ricardo López-Taylor, Ana Isabel Díaz-Villanueva, Edtna Elvira Jáuregui-Ulloa

EDITORIAL

En esta ocasión, la Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE) dedica este número a la Educación Física (y Deportiva), como consecuencia de la colaboración, desde hace años, entre dos academias con especializaciones en esta área, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y la Universidade da Coruña (UDC).

Esta colaboración académica (docente e investigadora) se remonta ya a varios años, por medio de la firma de convenios específicos de mutuo beneficio entre los rectores de ambas instituciones, culminando con la entrada reciente del ISFODOSU en la Red Euroamericana de Actividad Física, Educación y Salud (REAFES), incluso formando parte de la Junta Directiva de la mencionada Red. REAFES, entre otros eventos, organiza bianualmente un Congreso Iberoamericano relacionado con la Cultura Física y tiene en marcha proyectos de investigación que promueven estilos de vida saludables y activos.

La participación del ISFODOSU en REAFES ha sido directa y profunda desde su adhesión. Fruto de ella ha sido el extraordinario III Congreso Iberoamericano de la Red, organizado y coordinado por el Instituto, en Santo Domingo, del 20 al 22 de febrero de 2019.

Entre los miembros de REAFES y los responsables de la Revista Caribeña de Investigación Educativa ha habido consenso en la coordinación y producción editorial de un número exclusivamente dedicado a la Educación Física, cuyos responsables en llevar a buen término el proyecto han sido el Dr. Francisco Carreiro da Costa (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa-Portugal) y el Dr. Miguel González Valeiro (Universidade da Coruña, A Coruña-España).

El presente número incluye, al menos, un artículo académico de una universidad de los países adscritos a la Red, además de ofrecer un trabajo de investigación llevado a efecto en Venezuela. Como el lector podrá apreciar, el documento final consta de artículos elaborados por grupos de trabajo de distintos países que abordan la Educación Física desde diferentes perspectivas: Colombia (Universidad de Antioquia), Chile (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), México (Universidad de

Guadalajara), Portugal (Universidade Lusófona de Humanidades y Tecnologias), España (Universidade da Coruña y Universidade de Vigo), Venezuela (Universidad Pedagógica Experimental Libertador) y República Dominicana (ISFODOSU).

Es importante destacar que el primer artículo de este número es el resultado de un esfuerzo compartido por todos los autores, puesto que se trata de un estudio comparativo de la situación en que se encuentra la Educación Física en cada uno de los países considerados. Es evidente que un artículo de semejante cualidad ha requerido de un esfuerzo notable en cuanto al envío de información, revisión de borradores y consecutivas modificaciones, para así, finalmente, dar a la luz un producto novedoso, ya que no existía, hasta el presente, una comparación de los sistemas escolares en los países que componen la REAFES.

Los demás artículos abordan el estudio de la Educación Física desde diversos ángulos, tomándola, por ejemplo, como el eje de proyectos de innovación y de transformación del sujeto, de la diversidad y del género, y, también, como el cimiento de proyectos deportivos institucionales en centros escolares. De allí que la Educación Física aparezca como una disciplina vinculada a la discapacidad, a la actividad evaluativa del profesorado, a los programas de formación, etc.

El equipo académico que ha dado como fruto este número aspira a que él responda a las expectativas de los lectores afines a la Educación Física, la Cultura Deportiva y disciplinas anejas. Para finalizar, deseo felicitar tanto a los responsables institucionales, por el estímulo que proporcionan a este tipo de trabajo, como a los distintos autores que firman el presente número. Con ello se demuestra, por fortuna, la fragilidad de los límites geográficos, hoy superados ampliamente en los procesos metódicos de producción y de transferencia del conocimiento, los cuales hacen comunión más allá de las fronteras espaciales e idiomáticas, los contextos concretos y las distintas culturas. La Educación Física muestra aquí la magia de una conversación fluida, grupal, cooperativa y polifónica decantada en la bondad de un producto de investigación, ora en su versión digital, ora en su soporte físico.

Xurxo Dopico-Calvo
Presidente-Coordinador General de la Red Euroamericana
de Actividad Física, Educación y Salud, y Decano de la Facultad de
Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Universidade da Coruña.

ESTUDIO COMPARADO: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN COLOMBIA, CHILE, ESPAÑA, PORTUGAL, REPÚBLICA DOMINICANA Y VENEZUELA

Comparative study: Physical Education in Colombia, Chile, Spain, Portugal, Dominican Republic and Venezuela

Miguel Ángel González-Valeiro*
Universidade da Coruña, España
miguel.gonzalez.valeiro@udc.es

João Filipe da Silva Figueira-Martins
Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
jmartins@fmh.ulisboa.pt

Sirley Andrea Bustamante-Castaño
Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, Colombia
sirley.bustamante@udea.edu.co

Alda Marysol Reyno-Freundt
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación–Universidad de Playa Ancha, Chile
aldareyno@gmail.com

Beatriz Chaverra-Fernández
Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, Colombia
beatriz.chaverra@udea.edu.co

Belén Toja-Reboredo
Universidade da Coruña, España
belen.toja@udc.es

Lúcia Cristina da Fonseca-Gomes
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal
luciagomes12@gmail.com

Henyer Ramón Zamora-Mota*
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana
henyer.zamora@isfodosu.edu.do

Rosa López-D'Amico
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Maracay, Venezuela
rlopezdedamico@yahoo.com

* Autor de correspondencia

Resumen

En este artículo se presenta un estudio comparado de la Educación Física en lo relativo a la legislación, su estructura, el currículo, las escuelas y el profesorado, todo ello en países dentro del marco que compone la Red Euroamericana de Actividad Física, Educación y Salud (REAFES), con la característica de ser todos iberoamericanos y no anglófonos. Para ello, se elaboró un cuestionario de respuestas abiertas siguiendo los indicadores para una enseñanza de calidad para la Educación Física (EF) establecidos por la UNESCO a partir del análisis de los resultados de la aplicación de la Encuesta Mundial sobre la situación de la Educación Física (North Western Countries Physical Education Association, 2014). Se envía a expertos en el ámbito de los países implicados, recibiendo la respuesta de Colombia, Chile, España, Portugal, República Dominicana y Venezuela. Se analizan las encuestas comparando cada variable en cada uno de los países para poder obtener un abordaje de mayor profundidad que si analizáramos país por país. Se destaca la idea de que en todos los países analizados está garantizado (salvo excepciones coyunturales dentro de cada uno), una estructura, un currículo y una cualificación docente que asegura de forma suficiente los mínimos requeridos para el desarrollo de una Educación Física de calidad y, por el contrario, es a la hora de establecer programas fuera del horario lectivo (educación formal), donde se encuentran mayores diferencias en las intenciones y riquezas de los programas de actividades fuera de estos horarios (educación informal y no formal).

Palabras clave: calidad; currículo; Educación Física; estudio comparativo; formación de docentes; formador de profesores.

Recibido: 15 de agosto de 2019
Aprobado: 10 de noviembre de 2019

Abstract

This article presents a comparative study of Physical Education in terms of legislation, structure, curriculum, schools and teachers, in the countries within the framework of the Euro-American Network on Physical Activity, Education and Health (REAFES) with the characteristic of being Latin American countries and not Anglophone. An open-ended questionnaire is prepared following the indicators for quality education for Physical Education established by UNESCO based on the analysis of the results of the implementation of the "Global Survey on the Situation of Physical Education" (North Western Countries Physical Education Association, 2014). It is sent to experts in the field and answers are received from Colombia, Chile, Spain, Portugal, Dominican Republic and Venezuela. Surveys are analyzed by comparing each variable in each of the countries in order to obtain a deeper approach than if analyzed country by country. We emphasize the idea that in all the countries analyzed a structure, a curriculum and a teaching qualification are guaranteed (except for short-term cases within each one) that sufficiently ensures the minimum required for the development of quality physical education and, on the contrary, it is when establishing programs outside school hours (formal education), where there are greater differences in the intentions and wealth of activity programs outside these hours (informal and non-formal education).

Keywords: curriculum; compawrative study; quality; Physical Education; teacher training.

1 | INTRODUCCIÓN

Si bien hay estudios publicados sobre Educación Física comparada, como los de Pühse y Gerber (2005), Klein y Hardman (2008), Ribeiro et al. (2010), Chin y Edginton (2014), Aguilar-Farias et al. (2018), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2019), así como la existencia de una asociación internacional orientada a este tipo de temática, la *International Society for Comparative Physical Education and Sport*, que dispone de una revista de publicación periódica, el *Journal of International Society for Comparative Physical Education and Sport*, en este trabajo se presentan algunas similitudes y diferencias en los modelos educativos a nivel legislativo, en la implementación de esta materia en el currículo escolar y de las condiciones formativas y profesionales de los docentes en aquellos países que se encuentran en la órbita de las actividades de formación permanente que viene organizando y/o participando el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (cursos de postgrado másteres universitarios, doctorado y congresos, entre otros), y en la colaboración de este centro con la Red Euroamericana de Actividad Física, Educación y Salud (REAFES).

2 | ANÁLISIS DE LA LITERATURA

Los estudios comparados en este ámbito cubren un gran número de países. Pühse y Gerber (2005), aborda 35 países de los cinco continentes, tratando temas más centrados en la EF escolar a nivel curricular. En tanto que, Klein y Hardman (2008), realizó en un elevado número de países europeos, analizando aspectos relativos al marco geográfico, educativo, político e institucional, la organización de la EF y la Educación Deportiva, la existencia de actividades extracurriculares y/o extraescolares y los programas de EF. Ribeiro et al. (2010) se centra en los resultados de la revisión sistemática del proyecto *Guide for Useful Interventions for Activity in Latin America,* relacionado con los programas de EF, en las escuelas de América Latina. Los objetivos describieron cinco programas de EF (un estudio en Brasil, dos en Chile y dos en la frontera entre Estados Unidos y México), discutir las implicaciones para las recomendaciones efectivas de EF en la escuela, proponer enfoques para implementar estas intervenciones e identificar lagunas en la literatura de la investigación relacionada con la promoción de la actividad física en América Latina en jóvenes. En el año 2014, Chin y Edginton, abordaron aspectos en torno a la práctica de la actividad física y programas escolares y comunitarios orientados a la salud (obesidad,

estilos de vida, etc.), en 40 países de los cinco continentes. Y, por último, el estudio de Aguilar-Farias et al. (2018), se basa en 26 países de América y el Caribe, pretendiendo describir y comparar la actividad física en general, el transporte activo hacia y desde la escuela, la participación en EF y el comportamiento sedentario.

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), publica en 2015 el documento titulado *Educación Fí*sica *de calidad: guía para los responsables políticos* (McLennan & Thompson, 2015), en que se insta a los gobiernos y a los planificadores de los sistemas educativos a invertir la tendencia negativa existente en la práctica de actividad física, que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha calificado de verdadera epidemia, ya que cada año causa la muerte de unos 3.2 millones de personas, cifra dos veces mayor que las defunciones ocasionadas por el sida en nuestro planeta. Esta guía trata de abordar siete cuestiones preocupantes que puso de manifiesto la *Encuesta Mundial sobre la situación de la EF* (*North Western Countries Physical Education Association,* 2014) llevada a cabo por la UNESCO: (1) La diferencia persistente que se da entre las políticas de EF adoptadas y su aplicación práctica. (2) Las continuas deficiencias observadas en la asignación de horarios para la EF en los currículos escolares. (3) Los problemas relacionados con la pertinencia y calidad del currículo de EF en los programas educativos. (4) La insuficiente calidad de los programas de formación inicial para docentes. (5) La calidad y el mantenimiento deficientes de las instalaciones para actividades físicas y deportivas. (6) La persistencia de los obstáculos que impiden impartir una EF por igual a todos los escolares, así como el acceso de todos ellos a la misma. (7) La coordinación insuficiente de los componentes de las comunidades de padres y docentes.

En el documento anteriormente mencionado de la UNESCO, se establecen unos indicadores de calidad, en concreto: (1) Cumplir las necesidades básicas, que comprende como indicadores: política (legislación), recursos humanos, recursos materiales, capacitación, promoción y seguimiento y evaluación; (2) Proporcionar una EF de calidad: currículo, enlaces transversales/externos, estudiantes, evaluación e investigación; (3) Garantizar la formación de profesores de EF de calidad: perfil profesional, conocimientos, aptitud para la docencia, práctica docente, cualificación del curso y seguimiento y evaluación.

Finalmente, la OCDE (2019) presenta: (1) la perspectiva internacional sobre las características claves de la EF y la educación para la salud en clave de regulación legislativa y centrada específicamente en el diseño curricular; (2) la recogida de evidencias científicas sobre la asociación entre EF y actividad física y estilos de vida activos y saludables (físicos-psicológicos-afectivos-cognitivos-sociales) en niños y jóvenes, y si los países

participantes integran estos conocimientos en su currículo y, por último, (3) un análisis comparativo sobre las líneas futuras que seguirán los currículos de la EF orientada a la salud, revisando a la vez las medidas que se están implementando en algunos países, lo que permite tener una visión prospectiva de las posibles medidas a implementar.

A la luz de los anteriores antecedentes y atendiendo a los indicadores de calidad mencionados, este estudio tiene como objetivo realizar una comparación entre los países sobre el estado de la EF como materia del currículo escolar, la formación del profesorado del área y el estatus profesional en relación con los de otras materias del currículo.

3 | MÉTODO

Se elaboró un cuestionario de respuestas abiertas que fue remitido a un grupo de expertos en el ámbito de la formación de profesores de EF. Revisado el mismo y recogidas sus sugerencias, se modificó el original y se remitió la versión definitiva (Anexo 1) a un grupo de docentes universitarios que participan en centros de formación superior en cada uno de los países intervinientes en este artículo, solicitándoles que lo respondieran. Se envió a profesores de siete países (Chile, Colombia, España, México, Portugal, República Dominicana y Venezuela); se recibió respuesta de seis de ellos (excepto México).

El cuestionario está organizado en cinco grandes dimensiones, cada una con diferentes variables, como puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1 | Dimensiones y variables del cuestionario

Dimensiones	Variables
Legislación de la Educación en el país	a. Regulación legislativa b. Nivel educativo c. Tipo de escuela: pública, privada, subvencionada o concertada
La EF en el currículo nacional y el deporte escolar	a. Número de horas semanales de EF en la enseñanza primaria b. Número de horas semanales de EF en la enseñanza secundaria

(Continuación)

Dimensiones	Variables
La EF en el currículo escolar	a. El currículo de la EF en la legislación: grado de prescripción y carácter (nacional/estadal/provincial/municipal) b. Elementos didácticos recogidos en dicha legislación c. Existencia de programas de deporte escolar (funcionamiento y coordinación)
Las escuelas	a. Calidad de material e instalaciones b. Existencia de actividades extraescolares c. Práctica de deporte de club en las instalaciones de las escuelas
El profesorado	a. Formación inicial del profesorado b. Formación continua del profesorado c. Sistemas de acceso al cuerpo docente de las escuelas públicas d. Condiciones laborales del profesor de EF

Recibidos los cuestionarios, se realizó un análisis de su contenido semántico, trabajando de forma inductiva a partir de las respuestas recibidas en cada una de las dimensiones/variables, clasificando las respuestas en virtud de su naturaleza.

Una vez elaborado un primer borrador, se reenvió a cada uno de los expertos encuestados para que comprobaran que el texto se ajustara a la realidad de cada país; realizando en paralelo una validación y un ajuste de la interpretación. Tras otra revisión, se envió la nueva versión de los resultados para que confirmaran su acuerdo.

4 | RESULTADOS

A continuación, se analizan los resultados, a partir de las dimensiones en las cuales se estructuró el cuestionario (Tabla 1); realizando previamente una enumeración de las leyes de educación, que son aplicables a cada uno de los países objeto de este estudio, para poder interpretar algunas de las comparaciones que se van a presentar (Ley General de Educación

20370/2009. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2009, Ley Nº 20.529/2011, 2011; Ley General de Educación 115/1994. Congreso de la República de Colombia, 1994; Gobierno de España, 2013; Lei de Bases do Sistema Educativo46/1986. Assembleia da República de Portugal, 1986; Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana 66-1997. Congreso Nacional de la República Dominicana, 1997; Ley Orgánica de Educación. Congreso de la República de Venezuela, 1980).

4.1. Dimensión I: Legislación educativa, los niveles y los diferentes modelos de escuela

En esta primera dimensión existen muy pocas diferencias entre países. En todos existe legislación específica nacional y niveles educativos con diferentes denominaciones, pero con muchas similitudes. Se encontró que, en todos hay tres niveles educativos: un primer nivel denominado Infantil (España, República Dominicana), Parvulario en Chile o Preescolar (Portugal, Colombia); un segundo bajo los nombres de Primer Nivel (Venezuela), Básico (Chile y Portugal) o Primaria (Colombia, España, República Dominicana y Venezuela), y un tercero, en el que coincide la denominación en casi todos los países, Secundaria, excepto Chile, donde recibe la denominación de Enseñanza Media.

La escolarización es obligatoria variando la edad de inicio y finalización y asistiendo desde los tres años (España), cuatro (Chile, Venezuela), cinco (Colombia) y seis años(Portugal y República Dominicana), hasta los 15 (Colombia), los 16 (España), los 17 (República Dominicana) o los 18 (Chile, Portugal y Venezuela), aunque en este último país, según la modalidad de Secundaria que cursen, pueden finalizar a los 19 años.

En cuanto al modelo de escuela en el cual se organiza este proceso, predomina uno basado en público y privado (subvencionado por el Estado o no). En Chile, establecimientos municipales, particulares subvencionados y los particulares pagados; en Colombia y España se denominan públicas, concertadas (subvencionadas por el Estado) y privadas; en Portugal y Venezuela, públicas, privadas subvencionadas por el Estado y privadas, y en República Dominicana, públicos, privados y semiprivados. En el caso de Venezuela, las escuelas subvencionadas se corresponden con escuelas católicas.

En Venezuela y en República Dominicana se encontró un matiz diferenciador al existir, en el primer país, escuelas de turno integral o de medio turno, dependiendo del número de horas/día que el alumnado acude a la escuela; en el segundo, todavía existen jornadas escolares hasta medio día que comprenden aproximadamente cuatro horas y media de docencia.

4.2. Dimensión II: Número de horas que la asignatura EF tiene a la semana

En Chile y España el estudio encontró, dos horas en el Nivel Inicial (en Chile cuatro horas/semana de una a cuatro) y dos en el Secundario, aunque en España existe la posibilidad de aumentar la carga horaria con asignaturas optativas en la enseñanza Secundaria, lo que puede aumentar la carga a tres horas semanales (esta aparición de materias optativas es decisión de cada centro educativo). En República Dominicana, se contemplan tres sesiones de 45 minutos por semana en Primaria y dos sesiones de 45 minutos por semana en Secundaria. Por último, en Venezuela en el nivel de Primaria son 120 minutos, con una frecuencia de una vez a la semana (en los casos en que el profesorado tenga horas disponibles, podría ser dos veces por semana) y en Secundaria, son 45 minutos cada sesión de clase, con una frecuencia de tres veces por semana en las escuelas de medio turno. En las de turno Integral son 90 minutos cada sesión de clase, con una frecuencia de tres veces por semana.

En Portugal se diferencia más por edades, hasta los nueve años, cinco horas a la semana dedicados a la EF y la Educación Artística (artes visuales, expresión dramática/teatro, danza y música). A partir de esa edad, 150 minutos por semana, aunque en virtud de la legislación sobre la ley de flexibilidad en la gestión del currículo, algunas escuelas pueden asignar una mayor carga a la EF (por ejemplo, 180 minutos/semana).

Hay que reseñar que en Colombia no existe una ley que defina las horas semanales de EF en la Básica, Primaria y Secundaria, por lo tanto, cada institución educativa puede determinar un mínimo y un máximo de horas. En el caso de Primaria, en las instituciones públicas se puede contar con dos horas a la semana, si es un colegio privado, puede tener hasta tres horas semanales. Para la Secundaria, hay colegios con dos o tres horas semanales tanto públicos como privados.

4.3. Dimensión III: El currículo escolar

En la tercera dimensión, al tratar el grado de prescripción y carácter del currículo (nacional/estadal/ provincial/municipal) en cuanto a la legislación de la EF, se aborda más específicamente la temática en el currículo escolar, revelándose que en Chile, España, Portugal, República Dominicana y Venezuela, el currículo está recogido en la legislación del país y es de cumplimiento obligatorio. Tiene carácter nacional, aunque pueden darse algunos aspectos regionales/locales que permitan algunas adaptaciones (adaptar algunos elementos dependiendo de las necesidades, debilidades

y fortalezas de su entorno social, geográfico y económico), y cada escuela tiene autonomía para cumplirlo. Vuelve a ser Colombia el único país donde el currículo no se encuentra recogido en la legislación. Desde el Ministerio de Educación Nacional del citado país se elaboran documentos específicos para la EF, Lineamientos Curriculares de la EF, Recreación y Deporte y las Orientaciones Pedagógicas para la EF, Recreación y Deporte) pero no a nivel legislativo.

La Tabla 2 presenta los elementos didácticos que están recogidos en la legislación de los países donde se encuentra el currículo reglamentado.

Tabla 2 | Elementos didácticos recogidos en la legislación del currículo de EF

	Venezuela	República Dominicana	Chile	Portugal	España
Competencias	X (potencialidades)	X	X	X	X
Objetivos	X (propósitos)		X	X	X
Contenidos	X (referentes)	X	X	X	X
Actividades/tareas	X		X		
Criterios de evaluación	X	X	X	X	X
Resultados de aprendizaje	X	X	X	X	X
Métodos	X	X	X	X	X
Otros	Primaria evalúa de manera cualitativa y Secundaria cuantitativa	Indicadores de logros y estrategias de planificación	Propósitos, estrategias sugeridas, objetivos de aprendizaje, objetivos transversales, aptitudes.	Aprendizajes esenciales por año y ciclo de escolaridad	

En cuanto a la existencia de programas organizados de deporte escolar, se pudo comprobar que, en todos los países existen, pero con diferentes estructuras, dependencias orgánicas e intencionalidades.

Las líneas básicas de los programas existentes en el ámbito del deporte escolar en cada país serían:

En Chile son instancias predeportivas y deportivas diseñadas por el Ministerio del Deporte (2019). El programa que está en desarrollo actualmente es el programa de deporte formativo Crecer en Movimiento, motivado por la relevancia de la actividad física y el deporte escolar en la batalla contra la obesidad infantil y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Este programa apunta a un mayor desarrollo de las habilidades motrices de los preescolares, hacer efectivas las horas de EF integrando por primera vez a los alumnos de la Educación Media. Todas las actividades se ejecutan tres veces a la semana. El tiempo de cada sesión es de 60 minutos. Las actividades se implementan en todas las regiones y comunas del país. El programa tiene un modelo de desarrollo que comprende tres líneas de acción: (1) jugar y aprender; (2) del juego al deporte, y (3) escuelas de elección deportiva.

Colombia tiene en su Sistema Nacional del Deporte, el Programa Supérate Intercolegiados, el cual es un Sistema Nacional de Competencias Deportivas y Académicas que busca generar oportunidades al ejercicio del derecho al deporte y a la educación, dirigido a niños, niñas, adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados, entre siete y 17 años de edad, a través de competencias y procesos de formación deportivos y actividades complementarias.

Estos juegos son organizados en cada municipio y departamento por el ente deportivo correspondiente con el apoyo del profesor de EF de las instituciones educativas. De manera alternativa, cada instituto de deportes municipal y departamental tiene programas, proyectos y estrategias para fomentar la práctica deportiva en la edad escolar (Ley General de Educación 115/1994. Congreso de la República de Colombia, 1994).

En Portugal, la Escuela de Deportes (DE) está bajo la supervisión del Ministerio de Educación (Lei de Bases do Sistema Educativo 46/1986. Assembleia da República de Portugal, 1986), con recursos financieros y apoyo logístico adecuado para el desarrollo de competiciones y eventos deportivos. La DE se entiende como el conjunto de prácticas deportivas desarrolladas como un complemento curricular y ocupación del tiempo libre, en un régimen de libertad de participación y elección, integrado en el plan de actividades de la escuela y coordinado dentro del sistema educativo (Decreto-Ley 95/91). Las actividades deportivas escolares son parte de la carga de trabajo de la mayoría de los maestros de EF.

La DE se basa en un sistema universal y abierto de modalidades y prácticas deportivas, organizado de manera que integre armoniosamente las dimensiones específicas de esta actividad, a saber, la enseñanza, el entrenamiento, la recreación y la competencia, y se desarrolla en los siguientes

niveles de actividad: (1) nivel I: conjunto de actividades para promover la actividad física y las actividades deportivas, organizadas además del aprendizaje esencial de la disciplina de EF; (2) nivel II: entrenamiento deportivo grupal y grupal regular, y actividades formales de competencia deportiva entre escuelas de alcance local, regional, nacional y posiblemente internacional; (3) nivel III: actividades para profundizar la práctica deportiva, el entrenamiento y la competencia, en modalidades y grupos con alto potencial deportivo; (4) centros de entrenamiento deportivo: centros de desarrollo deportivo, organizados por grupos escolares y escuelas no agrupadas, en asociación con federaciones, municipalidades y organizaciones locales con el objetivo de mejorar el rendimiento deportivo a través de la concentración de recursos humanos y materiales en lugares donde los estudiantes de varios grupos pueden converger, ya sea durante los períodos escolares o en etapas de entrenamiento deportivo especializado, en las vacaciones escolares.

En España, no se organizan igual en todas las comunidades autónomas. En Galicia, comunidad que se utilizará como referencia en este estudio, se gestiona a través del Plan Galicia Saudable, que coordina, a través del Plan Proxecta (Xunta de Galicia, 2019), diferentes programas orientados al fomento de la actividad física y el deporte en el contexto escolar. Uno de ellos es el denominado XOGADE, que es el que se corresponde con el modelo del deporte escolar. El profesor de EF suele ser el coordinador, pero pueden participar otros docentes, monitores, etc. Es una iniciativa promocionada y financiada por la Xunta de Galicia, con el objetivo de llevar la actividad a todos los ayuntamientos gallegos y brindarles a los escolares la posibilidad de practicar y competir con los clubes y colegios de toda la comunidad autónoma. Se le da así respuesta a uno de los objetivos principales de la política deportiva de la Xunta de Galicia: fomentar y extender el deporte educativo y saludable a toda la sociedad desde las edades más tempranas. Este programa va dirigido a todos los escolares gallegos, por lo que pueden inscribirse, si lo desean, los centros de enseñanza, las asociaciones de madres y padres de alumnos, clubes, escuelas deportivas municipales, agrupaciones deportivas, asociaciones, etc., pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Galicia.

Hay que reseñar además la existencia de otros programas no dirigidos específicamente al deporte escolar, sino al fomento en general de la práctica educativa de los escolares gallegos, tales como: (1) el Proyecto Deportivo de Centro, que pretende ser el instrumento de planificación, desarrollo y evaluación de los programas de fomento de la actividad física, ejercicio físico, el deporte para la salud en los escolares gallegos, en los centros educativos; (2) DAFIS, que es una plataforma impulsada por diferentes órganos públicos, cuyo fin es que la valoración de la condición física

en relación con la salud se trabaje en el ámbito escolar de un modo transversal, introduciendo las nuevas técnicas y haciendo partícipe al alumnado en dicho proceso de valoración, en el análisis de resultados y en la posterior toma de decisiones para mejorar su propia condición física; (3) Más y Mejor Actividad Física, que busca posibilitar una acción común de las materias de Ciencias Sociales/Ciencias Naturales y EF que puedan promover hábitos de vida activa y saludable a través de distintas actividades; (4) Móvete +, que promueve la actividad física a través de una acción lúdica, transversal, divertida y, al mismo tiempo, la promoción de más ejercicio a través de la coreografía, la música y la letra original, y su aplicación en las clases de EF; (5) Ir en bici/andando a la escuela, que implica el diseño e implementación de rutas seguras para caminar o andar en bicicleta y la realización de talleres de seguridad vial, y (6) la Milla Diaria, que consiste en realizar una milla diaria (andando/trotando) dentro del horario lectivo.

En la República Dominicana existen juegos deportivos nacionales escolares (Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana 66-1997, 1997). Dirigidos por el Ministerio de Educación (MINERD), el cual realiza el calendario del certamen y monitorea su ejecución con el apoyo de su personal (técnicos de EF) y los docentes de EF de los centros educativos. Estos juegos presentan una primera orientación claramente educativa fomentando la realización de actividades deportivas en las escuelas, promoviendo el deporte y la recreación para la formación de los escolares, y una segunda dirigida al desarrollo en las escuelas de los talentos deportivos que en el futuro integren las selecciones nacionales que representarán al país en eventos internacionales. Para estas dos vertientes, el Ministerio cuenta con la colaboración del Instituto Nacional de Educación Física (órgano responsable en el área educativa) y el Comité Olímpico Dominicano (responsable en el área deportiva).

En Venezuela, es responsabilidad de la Dirección de Deporte Escolar, que coordina los Juegos Nacionales Escolares anualmente (Ley Orgánica de Educación. Congreso de la República de Venezuela, 1980). Los deportes son seleccionados a nivel nacional. En conjunto el Ministerio de Educación (Ministerio del Poder Popular para la Educación) y el Ministerio de Deporte (Ministerio del Poder Popular para la Juventud y Deportes) coordinan la actividad. Lo dirige el profesorado de EF de la escuela, por lo general en la misma hora de la clase de EF, en algunos casos lo hacían en horario separado. En el nuevo diseño curricular se tiene un horario denominado «área de interés», donde los estudiantes pueden seleccionar entre artes, actividades productivas, comunitarias o deporte/recreación. En este último bloque la frecuencia de práctica es tres veces a la semana y comprende seis horas. Allí puede ser otro profesional y no afecta a la clase natural (curricular) de EF.

En Venezuela, finalmente, existe el Programa Barrio Adentro Deportivo (Organización Panamericana de la Salud, 2006) coordinado por la tríada: Deporte-Salud-Educación. Este se desarrolla en los barrios y participan los miembros de la comunidad con actividades variadas para diferentes grupos de edades.

4.4. Dimensión IV: Escuelas

Atendiendo a esta nueva dimensión, con algunos matices en España y Portugal, las escuelas están en su mayoría dotadas de instalaciones adecuadas y cuentan con material suficiente para el desarrollo del currículo de EF. En una situación intermedia se podría situar a Chile, pues si bien existen recursos del Estado, no se podría garantizar que el total de las escuelas están dotadas de instalaciones adecuadas ni del material suficiente para el desarrollo adecuado del currículo de EF. Por último, esto es más difícil de garantizarse en República Dominicana, aunque la situación es mejor en la pública que en la privada, ni en Venezuela y Colombia, donde se pueden observar muchas diferencias en este tema dependiendo del tipo de escuela (público/privado) y del lugar geográfico donde se encuentren (rural/urbano), así como de las políticas de cada institución.

Respecto a la oferta de actividades extraescolares relacionadas con la actividad física en los centros educativos, una vez finalizado el horario lectivo, nos encontramos con un panorama muy parecido al anterior. Por un lado en España, Portugal y Venezuela, en las escuelas de un solo turno, existen ese tipo de actividades de forma muy generalizada, mientras que en Chile (existen talleres extra programáticos deportivos, selecciones escolares y talleres psicomotores o ligados a la actividades físicas) y Colombia (los colegios privados tienen actividades extraescolares en diferentes deportes y constituyen sus propios clubes deportivos, mientras que en los colegios públicos donde hay clase mañana y tarde se hace más complejo) no se puede garantizar esa práctica generalizada. En la República Dominicana no existe esa oferta de actividades fuera del horario lectivo excepto en algunos centros educativos públicos denominados de "excelencia" en donde se ofertan horas de práctica de alguna disciplina deportiva fuera del horario.

4.5. Dimensión V: Profesorado

Por último, la quinta dimensión hace alusión al profesorado, más específicamente, a aspectos relativos a su formación inicial y permanente y al *status* profesional.

En cuanto a la formación inicial, en todos los países analizados, la formación del profesorado se realiza en la universidad, con duración y estructura diversas. En Portugal y en España se necesita cursar los estudios en dos niveles de enseñanza superior, licenciatura/grado y máster; el total en ambos países es de cinco años de estudios. En el resto, el nivel de estudios es el de licenciado, variando los años de duración. En Chile y Colombia, cinco años; en República Dominicana, entre tres y cinco años (dependiendo de cada universidad), y en Venezuela, actualmente, cuatro años. De la misma manera, en todos los países la formación inicial del profesorado de EF es igual a las otras áreas del conocimiento (Matemáticas, Literatura, Historia, etc.) y las universidades o el ministerio responsable organizan actividades de formación continua para el profesorado de EF, excepto en República Dominicana y Venezuela, donde pueden hacerlo, pero no es algo organizado, sino ocasional; aunque en Venezuela el Ministerio del Poder Popular para la Educación, en los últimos cuatro años, inició un plan nacional de formación y estableció una estructura para la formación permanente del profesorado, incluyendo la gratuidad de los niveles de pregrado y postgrados.

Para acceder como docente a las escuelas públicas en Colombia, España, Portugal y República Dominicana, existe un sistema organizado de oposiciones y/o concurso; sin embargo, en Chile, para incorporar a un docente se debe pasar por una propuesta del equipo directivo de la unidad educativa, pero es la corporación la que al final decide a quién contrata. En Venezuela, en el pasado, era por concurso, pero en los últimos años pasó a ser por incorporación directa en instituciones del Estado en atención a las necesidades.

Con relación a derechos y deberes profesionales, excepto en República Dominicana (no en todos los ámbitos, pues los directores de centros educativos suelen priorizar las áreas de Matemáticas y Lecto-Escritura), en el resto de los países las condiciones laborales (económicas y de dedicación) del profesor de EF son iguales a las del resto de profesorado de otras asignaturas.

Finalmente, es importante destacar que en Venezuela la persona que imparte la EF es un especialista; en República Dominicana es un profesional especializado en el área, pero en algunos centros educativos no existe el profesional del área y quien imparte la materia es un docente integrador. En Chile, Colombia, España y Portugal, en los primeros años, es un generalista y posteriormente pasa a ser un especialista. Sin embargo, en el último país, la legislación vigente prevé la posibilidad de existencia de cooperación entre profesorado generalista y especialista, así, en edades de seis a 10 años, hay escuelas donde la EF es impartida por estos últimos.

5 | CONCLUSIONES

En todos los países, el estudio revela que, existe legislación educativa muy similar, aunque con diferente denominación, que reglamenta la educación obligatoria, estructura los diferentes niveles educativos y regula los diferentes modelos de escuela.

La EF en el currículo nacional y el deporte escolar presenta un número de horas a la semana que varía según los niveles educativos (Primaria/ Básica y Secundaria). Solo Colombia no tiene esta temática explicitada en su legislación.

En todos los países, excepto Colombia, el currículo de la EF se encuentra legislado, recogiendo elementos didácticos bastante similares en todos los países.

Aunque con matices, las escuelas están dotadas de instalaciones adecuadas y cuentan con material suficiente para el desarrollo del currículo de EF.

Este estudio encontró diferencias en cuanto a la oferta de programas organizados de deporte escolar. Varían los órganos responsables de dichos programas, los objetivos que pretenden, sus contenidos y su implicación en las escuelas.

En cuanto a la formación inicial, en los países analizados, la formación del profesorado se realiza en la universidad, con duración y estructura diversa, excepto en República Dominicana y Venezuela (aunque en esta sí de forma ocasional), y se organizan actividades de formación continua para el profesorado de EF.

Por último, en cuanto al profesorado, excepto en Chile y Venezuela, existe un sistema organizado de oposiciones y/o concurso para acceder a una plaza de profesor en la escuela pública; en general, las condiciones laborales (económicas y de dedicación) del profesor de EF son iguales a las del resto del profesorado de otras asignaturas, y en los primeros años la imparte un generalista y posteriormente un especialista.

6 | REFERENCIAS

Aguilar-Farias, N., Martino-Fuentalba, P., Carcamo-Oyarzun, J., Cortinez-O'Ryan, A., Cristi-Montero, C., Von Oetinger, A., & Sadarangani, K. P. (2018). A regional vision of physical activity, sedentary behaviour and physical education in adolescents from Latin America and the Caribbean: results from 26 countries. *International Journal of Epidemiology*, *47*(3), 976–986. https://doi.org/10.1093/ije/dyy033

Chin, M. K., & Edginton, C. R. (2014). *Physical Education and Health: Global Perspectives and Best Practice*. Sagamore Publishing.

Direção-Geral da Educação de Portugal (2017). *Programa do Desporto Escolar 2017-2021* https://bit.ly/36j3AM6

Klein, G., & Hardman, K. (2008). *Physical education and sport education in the European Union*. Editions Revue EP.S.

Ley Orgánica de Educación. Congreso de la República de Venezuela, 28 de julio de 1980. http://bit.ly/2rYHWxY

Lei de Bases do Sistema Educativo46/1986.Assembleia da República de Portugal, 14 de Outubro de 1986. http://bit.ly/2Rxc91E

Ley General de Educación 115/1994. Congreso de la República de Colombia, 8 de febrero de 1994. http://bit.ly/34W296j

Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana 66-1997. Congreso Nacional de la República Dominicana, 9 de abril de 1997. http://bit.ly/2Lvek1Y

Ley General de Educación 20370/2009. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 12 de septiembre de 2009. http://bcn.cl/1uvx5

Ley Nº 20.529/2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica, Media y su Fiscalización. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 27 de agosto de 2011. http://bcn.cl/1uv5c

McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación Física de calidad (EFC): Guía para los responsables políticos*. UNESCO. https://bit.ly/2L7BUlr

Ministerio del Deporte. Gobierno de Chile (2019). *Programa Crecer en Movimiento*. https://bit.ly/347tfpE

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2000). *Serie lineamientos curriculares. Educación Física, Recreación y Deporte*. https://bit.ly/2LCr6Mi

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. https://bit.ly/2RGgJuV

Ministerio del Poder Popular para la Educación (1959). Juegos Nacionales Escolares en Venezuela. https://bit.ly/2sfg0Wz

North Western Counties Physical Education Association (2014). *World-wide Survey of School Physical Education: Final Report*. UNESCO. https://bit.ly/2q20WuL

Organización Panamericana de la Salud (2006). *Barrio Adentro: Derecho a la salud e inclusión social en Venezuela. Centro de Documentación e Información*. OPS Venezuela. http://bit.ly/2Rq8BOO

OECD (2019). *OECD Future of Education 2030. Making Physical Education Dynamic and Inclusive for 2030. International Curriculum Analysis*. OECD. https://bit.ly/2pZdrXY

Pühse, U., & Gerber, M. (Eds.) (2005). *International Comparison of Physical Education: Concepts, Problems. Prospects.* Meyer & Meyer Sport.

Ribeiro, I.C., Parra, D. C., Hoehner, C. M., Soares, J., Torres, A., Pratt, M., Legetic, B., Malta, D. C., Matsudo, V., Ramos, L. R., Simoes, E. J., &Brownson, R. C. (2010). School-based physical education programs: evidence-based physical activity interventions for youth in Latin America. *Global Health Promotion 17*(2), 05-15. https://doi.org/10.1177/1757975910365231

Xunta de Galicia. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional (2019). Plan Proxecta. https://bit.ly/2YuLLqZ

CUESTIONARIO ESTUDIO COMPARADO (ANEXO 1)

5. Legislación de la educación en el país

a. Leyes de aplicación (para Educación Infantil, Inicial o Primaria y Secundaria).

b. ¿Existe educación infantil en tu país? ¿Es obligatoria? Edades.

c. ¿La Educación Inicial o Primaria en tu país es obligatoria? Edades.

d. ¿La Educación Secundaria en tu país es obligatoria? Edades.

e. ¿Qué tipos de escuelas existen: públicas, privadas, subvencionadas o concertadas?

6. La EF en el currículo nacional y el deporte escolar

a. Número de horas semanales de EF en la enseñanza Primaria.

b. Número de horas semanales de EF en la enseñanza Secundaria.

7. La EF en el currículo escolar

a. ¿El currículo de la EF está recogido en la legislación del país? Si la respuesta es afirmativa:

- ¿El cumplimiento es obligatorio?
- ¿Tiene carácter nacional o cada estado/provincia/municipio puede modificarlo?
- ¿Cada escuela tiene autonomía para cumplirlo?

b. Di qué elementos didácticos están recogidos en dicha legislación:

- Competencias
- Objetivos
- Contenidos
- Actividades/tareas.
- Criterios de evaluación.
- Resultados de aprendizaje.
- Métodos
- Otros (Di cuáles).

c. ¿Existe un Programa de Deporte Escolar? Si la respuesta es positiva:

d. ¿Cómo funciona?

- ¿Quién lo dirige? ¿El profesorado de EF de la escuela, otro profesional?

8. Las escuelas

a. ¿Están dotadas de instalaciones adecuadas?

b. ¿Tienen material suficiente para el desarrollo del currículo de EF?

c. ¿Hay actividades físico/deportivas propuestas por la escuela una vez finalizado el horario escolar?

d. ¿En las instalaciones de las escuelas se practican actividades físico/deportivas propuestas por clubes deportivos?

e. ¿El horario de la clase de EF es visible en el horario escolar?

f. ¿Puede alguien negar o ceder las horas de EF para otra área del conocimiento?

9. El profesorado

a. ¿La formación del profesorado se realiza en la universidad?

b. ¿Cuántos años de formación se requieren?

c. ¿La formación inicial del profesorado de EF es igual a las otras áreas del conocimiento (Matemáticas, Literatura, Historia, etc.)?

d. ¿Las universidades o el ministerio responsable organizan actividades de formación continua para profesorado de EF?

e. ¿Para acceder como docente a las escuelas públicas qué sistema de ingreso existe?
¿Oposiciones, concurso, contratación directa por el órgano responsable?

f. ¿Las condiciones laborales del profesor de EF son iguales a las del resto del profesorado de otras asignaturas?

g. ¿El docente que imparte la EF es un docente especialista en el área o es un maestro integrador?

h. ¿El que trabaja la EF en toda la Secundaria es un docente especialista en el área?

EDUCACIÓN FÍSICA COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN CULTURAL

Physical Education as a Project of Innovation and Cultural Transformation

Francisco Carreiro-da-Costa
Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologias-Centro Interdisciplinar para o Estudo da Performance Humana, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal
fcarreiro.costa@gmail.com

Resumen

Argumentaremos en el artículo que la alfabetización física es una capacidad humana fundamental, indispensable para la forma en que los seres humanos crean y conducen sus vidas, y un factor esencial de calidad de vida, y que la infancia y la adolescencia son períodos críticos para una promoción efectiva de la alfabetización física. Así, se hará la defensa de que la Educación Física debe ser entendida como un proyecto de innovación y transformación cultural que tiene por finalidad formar un «ciudadano» físicamente alfabetizado (a physically literate person), consciente de sus derechos y deberes, dando oportunidad a todos los niños, niñas y adolescentes de adquirir los conocimientos y desarrollar las actitudes y competencias necesarias para una participación emancipada, satisfactoria y prolongada en la cultura del movimiento, en una sociedad democrática, a lo largo de toda la vida. Trataremos de aclarar qué se entiende por alfabetización física y describiremos el papel que la Educación Física debe desempeñar en el desarrollo de la alfabetización física describiendo los tópicos a considerar por una metodología de enseñanza susceptible de promover la motivación, el conocimiento, la confianza y la competencia motora, es decir, los atributos necesarios para la práctica de la actividad física y del deporte a lo largo de la vida.
Palabras clave: alfabetización física; Educación Física; motivación intrínseca; percepción de competencia.

Abstract

We will argue in the article that physical literacy is a fundamental human capacity, indispensable for the way in which human beings create and lead their lives, and an essential factor in quality of life, and that childhood and adolescence are critical periods for an effective promotion of physical literacy. Thus, the defense will be made that Physical Education must be understood as a project of innovation and cultural transformation, that aims to form a physically literate person, aware of their rights and duties, giving all children and adolescents the opportunity to acquire the knowledge and develop the attitudes and skills necessary for an emancipated, satisfactory and prolonged participation in the culture of movement throughout life, in a democratic society. First, we will try to clarify what is meant by physical literacy and then we will describe the role that physical education should play in the development of physical literacy, describing the topics to be considered by a teaching methodology capable of promoting motivation, knowledge, confidence and motor skills, that is, the attributes necessary for the practice of physical activity and sport throughout life.
Keywords: physical literacy; Physical Education; intrinsic motivation; perception of competence.

Recibido: 15 de julio de 2019
Aprobado: 6 de noviembre de 2019

1 | INTRODUCCIÓN

La importancia de la actividad física y el deporte para la calidad de vida es un dato científico incuestionable, siempre que su práctica cumpla con las recomendaciones en términos de frecuencia, duración e intensidad. A pesar de este reconocimiento, los niveles de inactividad física en todos los grupos de edad son bastante altos. A nivel mundial, uno de cada cuatro adultos no es lo suficientemente activo; el 81 % de la población adolescente (11 a 17 años) no realiza actividad física suficiente, y las mujeres son menos activas que los hombres, con una diferencia de más del 8 % (32 % hombres frente a 23 % mujeres) (World Health Organization, 2018).

Un estudio reciente, publicado en la revista *The Lancet Global Health* (Guthold et al., 2018), analizó la evolución de la actividad física en 1.9 millones de participantes, de 168 países, entre 2001 y 2016. Entre estos dos períodos, la prevalencia de la inactividad física aumentó en más de cinco puntos porcentuales en los países occidentales de altos ingresos (de 30.9 % a 36.8 %) y en América Latina y el Caribe (de 33.4 % a 39.1 %), mientras que Asia oriental y sudoriental tuvieron una disminución de más de cinco puntos porcentuales (de 25.7 % a 17.3 %).

Estos datos reflejan el fracaso de la mayoría de las políticas y estrategias de promoción de la actividad física que se han implementado. Las razones que pueden explicar este fracaso son múltiples y complejas y tienen su origen en factores socioculturales, económicos, políticos, y en estrategias de promoción de la actividad física que olvidan que la inactividad física es fundamentalmente un problema de cambio de comportamiento y, por lo tanto, un problema de la Educación y de educar.

Van Sluijs, Griffin y van Poppel (2007) señalaron que la efectividad limitada de las intervenciones de actividad física puede estar relacionada con el hecho de que las personas no tienen conciencia de su estado de actividad física, creyendo que son más activas de lo que realmente son, volviéndose una barrera para cambiar el comportamiento. Los mensajes públicos para promover estilos de vida activos no llegan a quienes sobreestiman su actividad física porque no ven la necesidad de cambiar sus niveles de actividad física.

La investigación muestra que algunas personas no son conscientes de la actividad física que tienen que practicar (Bennett et al., 2009; Bento et al., 2019), mientras que otras sobreestiman la actividad física que realizan (Lechner et al., 2006; Marques et al., 2014). Esta falta de conocimiento sobre las recomendaciones de actividad física es igualmente verificable en la evaluación de los padres sobre el estilo de vida de sus hijos, clasificando a sus hijos como suficientemente activos o muy activos, cuando no cumplen

con las recomendaciones de actividad física para los niños de cinco a 17 años (Carreiro da Costa & Marques, 2011). Por otro lado, Kobayashi et al. (2016) verificaron en un estudio longitudinal que la frecuencia de participación en actividad física de moderada a vigorosa disminuye con la edad, pero esta disminución fue más pronunciada en adultos con baja y media alfabetización en salud que en aquellos con alta alfabetización.

Mejorar la conciencia sobre la actividad física es una fase inicial que los programas de promoción de estilos de vida activos deben respetar. Promover la alfabetización física en todos los grupos de edades y mejorar la conciencia de la actividad física constituye una responsabilidad de todos los profesionales de la Educación Física y Deporte, independientemente del contexto en que realizan su actividad educativa.

El proceso de alfabetización física debe comenzar lo antes posible, desarrollando los atributos necesarios para la práctica de la actividad física y del deporte a lo largo de la vida. Considerando que los niños y jóvenes permanecen en la escuela durante una parte importante del día, muchos investigadores (McKenzie & Sallis, 1996; Pate et al., 2006; Trudeau & Shepard, 2005) y organizaciones (NASPE, 2004; UNESCO, 2014) defienden que la escuela es la institución donde es posible, de manera más eficaz, educar e influir en los jóvenes para que adopten un estilo de vida activo, a través de programas de Educación Física inclusivos y de calidad.

2 | QUÉ DEBE ENTENDERSE POR ALFABETIZACIÓN FÍSICA

Tradicionalmente, la alfabetización se refiere a ser «educado» o «culto». Las primeras definiciones de alfabetización se referían solo a la capacidad de leer y escribir. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó en 2004 un documento que aclara el concepto de alfabetización y describe sus fundamentos, asumiendo el lema *Alfabetización como libertad* (*Literacy as freedom*), que refleja cómo en las últimas décadas la concepción de la alfabetización ha trascendido su simple noción como el conjunto de habilidades técnicas de lectura, escritura y cálculo, a una noción plural que abarca las actitudes y competencias esenciales necesarias para abordar los desafíos que se pueden enfrentar en la vida. Estar alfabetizado significa tener la capacidad de interactuar efectivamente con el mundo que nos rodea. Así, hablar de alfabetización física no significa abogar por el aprendizaje de actividades físicas y deportivas a través de «técnicas de libros de texto».

Margaret Whitehead (2001, 2013), es reconocida como la autoridad líder en el campo de la divulgación del concepto de «alfabetización física». Ella proporciona una visión ampliada de la definición de alfabetización de la UNESCO, al describir la alfabetización física como

la capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, responder eficazmente y comunicarse, utilizando la dimensión humana encarnada, en un rango amplio de situaciones y contextos. La alfabetización física implica un continuo de aprendizaje que permite a los individuos lograr sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial, y participar plenamente en su comunidad y en la sociedad en general (Whitehead, 2013, p. 26).

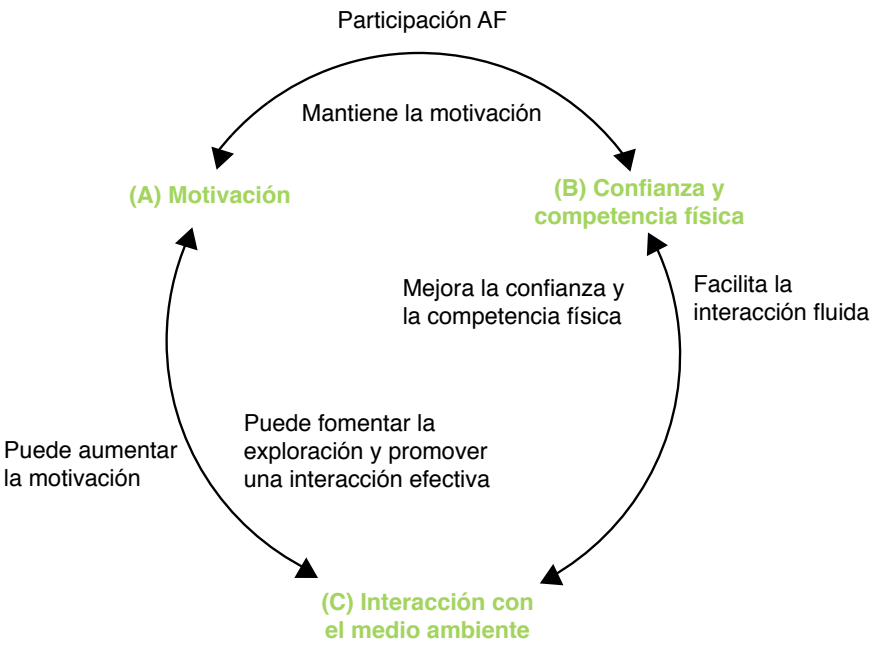
De manera concisa, se puede describir la alfabetización física como «la motivación, la confianza, la competencia física, el conocimiento y la comprensión para valorar y asumir la responsabilidad de la participación en actividades físicas a lo largo de toda la vida» (International Physical Literacy Association [IPLA], 2016). Las personas físicamente alfabetizadas muestran los atributos siguientes:

1. Actitud positiva hacia la actividad física al experimentar una sensación de logro y disfrute en el ámbito.
2. Motivación y confianza para capitalizar el movimiento innato/potencial físico para hacer una contribución significativa a la calidad de vida. Motivación para ser proactivo en la realización de actividad física, con interés, entusiasmo y perseverancia en entornos y situaciones desafiantes.
3. Competencia motora, acorde con su potencial físico, y confianza en relación con la capacidad de progresar en el aprendizaje de nuevas tareas y actividades y la garantía de que estas experiencias serán gratificantes.
4. Moverse con equilibrio, economía y confianza en una amplia variedad de situaciones físicamente desafiantes.
5. Autoconocimiento realista y autoconciencia que les permita establecer metas personales apropiadas con respecto a la actividad física; la seguridad y la autoestima para asumir la responsabilidad de elegir la actividad física para la vida.
6. Comprensión de la naturaleza del movimiento y de la importancia y el valor de la actividad física como contribución a un estilo de vida físicamente activo.
7. Capacidad de trabajar independientemente y con otros, en actividades físicas, tanto en situaciones cooperativas como competitivas.

8. Capacidad de identificar y articular las cualidades esenciales que influyen en la efectividad de su propio desempeño de movimiento, y de comprender los principios de la salud corporal con respecto a aspectos básicos como el ejercicio, el sueño y la nutrición (Whitehead, 2010, 2013).

La motivación, la competencia física y confianza, y la interacción con el medio ambiente constituyen los tres atributos de la alfabetización física (Figura 1). Todos estos atributos están interrelacionados y la mejora de uno conduce al avance de los demás y se consideran en la dimensión holística de un individuo. La motivación fomenta la práctica de la actividad física, esta puede aumentar la competencia física y la confianza. El desarrollo de la competencia física y la confianza pueden, a su vez, no solo mantener o aumentar la motivación, sino también facilitar una interacción fluida con el medio ambiente. Esta relación con el medio ambiente y los nuevos desafíos resultantes pueden también ayudar a mejorar la competencia física, la confianza y reforzar la motivación. Este refuerzo, a su vez, estimula la exploración y promueve la interacción efectiva con el medio ambiente.

Figura 1 | La alfabetización física



Nota: Adaptación de la relación entre los atributos claves de la alfabetización física, publicada por Whitehead, M. (2010, 7 de abril). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203881903

Cuando la actividad física proporciona experiencias gratificantes y exitosas, las personas tienden a desarrollar sentimientos positivos sobre sí mismas y a mejorar la confianza. Por otro lado, la autoconciencia asociada con una autoestima sólida dará lugar a la autoexpresión y la comunicación empática con los demás. Finalmente, la participación en la actividad física promoverá el conocimiento y la comprensión de los principios básicos de la salud corporal.

El concepto de alfabetización física está sustentado en tres filosofías fuertemente entrelazadas: el monismo, el existencialismo y la fenomenología. El concepto de alfabetización física supera la visión dualista cartesiana que separa el cuerpo de la mente y la persona del entorno. Aunque el monismo reconoce la existencia de las diferentes dimensiones de la condición humana, estas diferentes dimensiones no pueden entenderse por separado. Se prefieren las nociones de encarnación humana o la dimensión encarnada humana, que abarcan tanto nuestro cuerpo como un instrumento, y nuestra percepción corporal de la dimensión del ser, a veces denominada cuerpo vivido.

La premisa básica del existencialismo es que los individuos se crean a sí mismos cuando viven e interactúan con el entorno, y cuanto más ricas y variadas son estas interacciones, más plenamente se da cuenta el ser humano de su potencial (Merleau-Ponty, 1964). Gill (2000) afirma que «nuestro cuerpo es el punto de entrada al mundo, el medio a través del cual y en el cual se constituye nuestra realidad». En otras palabras, la singularidad, o esencia, surge como resultado de las experiencias que los individuos tienen a lo largo de la vida.

La fenomenología es un razonamiento filosófico que está estrechamente alineado con el existencialismo. El punto central de la fenomenología es la visión central en que cada individuo percibe el mundo desde la perspectiva única de su experiencia previa. Lo que los individuos saben del mundo exterior se logra por la percepción que tienen de él y este es el resultado de la suma total de nuestras experiencias anteriores.

Para una comprensión detallada de estos conceptos y sus implicaciones para la práctica profesional, sugerimos la consulta de las publicaciones siguientes: Whitehead (2010, 2013), Pot, Whitehead y Dur-den-Myers (2018).

3 | LA EDUCACIÓN DE LA PERSONA ALFABETIZADA FÍSICAMENTE: EL ROL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La infancia y la adolescencia son períodos críticos para una promoción efectiva de la alfabetización física. Para un desarrollo cerebral óptimo, los bebés y los niños necesitan estar físicamente activos durante un porcentaje significativo de sus horas de vigilia. Además, nacemos para ser activos. Pfeider y Bongard (2006) sugieren que estamos en peligro de embotar los cerebros de la próxima generación si no aseguramos que cada niño pequeño tenga derecho a desarrollar continuamente su competencia física a través del juego frecuente físicamente activo. Sin embargo, el juego libre por sí solo no es suficiente para que los niños obtengan estos beneficios o alcancen su potencial en términos de alfabetización física. La educación formal e intencional es esencial.

El resultado de una Educación Física de calidad (Carreiro da Costa, 2017) es una persona joven físicamente alfabetizada, que posee las aptitudes, confianza y entendimiento para seguir realizando actividad física a lo largo de la vida. Por ello, la Educación Física debe ser reconocida como la base de una participación cívica inclusiva y continuada durante todo el ciclo de vida (McLennan & Thompson, 2015, p. 20).

Desafortunadamente, cuando no hay tiempo asignado a la Educación Física elemental o cuando se asignan solo 30 minutos cada semana (Hardman et al., 2014), los niños no tendrán tiempo para aprender y practicar incluso las habilidades más básicas, y mucho menos convertirse en niños con competencia física. Por lo tanto, la promoción de la alfabetización física depende, en primer lugar, de la disponibilidad de tiempo suficiente para que tengan lugar las situaciones de aprendizaje y el desarrollo de habilidades motoras, organizadas por profesionales con capacitación específica adecuada.

Murdoch y Whitehead (2013, p. 56) identificaron los elementos críticos para el desarrollo de la alfabetización física en Educación Física, específicamente:

1. Promover una actitud positiva hacia la actividad física y el deporte a través de situaciones en las cuales los estudiantes experimentan placer y una sensación de éxito.
2. Desarrollar en los alumnos la motivación y la confianza para continuar practicando actividades físicas.

3. Desarrollar las habilidades motoras de los alumnos respetando su potencial físico.
4. Proporcionar la experiencia de una variedad de actividades físicas.
5. Desarrollar en los alumnos un autoconocimiento realista que les permita establecer metas personales apropiadas con respecto a la actividad física.
6. Hacer que los estudiantes sean conscientes de la importancia y valor de la actividad física como contribución a un estilo de vida físicamente activo.
7. Enseñar a los alumnos dónde y cómo practicar actividad física más allá de la escuela.

No debemos olvidar que la investigación nos informa que la motivación intrínseca, el placer y la alta autoestima y la percepción de competencia son factores mencionados por los jóvenes como facilitadores de la actividad física (Martins et al., 2015).

3.1. Promover una actitud positiva hacia la actividad física y el deporte

El papel del maestro de Educación Física es primordial para lograr este objetivo. La forma en que el maestro construye el ambiente de aprendizaje, el clima y la relación con la clase y con cada uno de los alumnos es fundamental para crear experiencias positivas de aprendizaje. Por lo tanto, las interacciones y, además, la naturaleza de esas interacciones, ya sean positivas, negativas, significativas o sin sentido, dejarán una impresión en el individuo y colorearán su visión del mundo desde su propia perspectiva única (Ladwig et al., 2018).

Además de disfrutar, los niños y jóvenes necesitan experimentar la satisfacción de alguna mejora en su competencia de movimiento. La experiencia del éxito es vital para el desarrollo de la motivación intrínseca. La motivación surge esencialmente de la confianza y autoestima adquiridas a través de la experiencia que ha sido percibida como exitosa y reconocida como tal. Por el contrario, cuando los alumnos experimentan poco éxito o, peor, han sido humillados, criticados y ridiculizados, se los disuade de continuar participando en las actividades físicas (Cardinal et al., 2013).

La motivación es un motor poderoso con respecto a la participación en la actividad física, lo que permite a los alumnos embarcarse y mantener su viaje personal para alfabetizarse físicamente. Para ayudar a los alumnos a

alcanzar su potencial los maestros deberán fomentar un clima motivacional orientado a la tarea o maestría (Nicholls, 1989) en sus clases. En efecto, la buena percepción de la maestría está relacionada con la utilidad de las clases recibidas, lo cual despierta un mayor interés y una actitud positiva hacia las lecciones impartidas (Papaioannou, 1994), incluyendo sentimientos de satisfacción (Gutiérrez et al., 2017) y de mejora de las capacidades físicas de los mismos alumnos (Treasure, 1997). La investigación ha demostrado el impacto positivo de un buen clima académico en la intención de ser físicamente activos, practicar deporte y automotivarse en la participación de actividades físicas fuera de la escuela (Jaakkola et al., 2017; Weiss, 2000). Además, el valor pedagógico de una orientación hacia la maestría es que es accesible para todos los alumnos, independientemente de sus niveles de habilidad iniciales.

El modelo TARGET (Ames, 1992) se considera una estrategia apropiada para que los maestros creen un clima motivacional orientado a la tarea. El acrónimo TARGET se refiere a las seis dimensiones diferentes del modelo: Tareas, Autoridad, Reconocimientos, Grupos, Evaluación y Tiempo. Cada dimensión implica estrategias destinadas a fomentar el tiempo de compromiso con la tarea y reducir la comparación social. En un clima orientado a la maestría, los alumnos trabajan en diferentes tareas, se les permite trabajar en su propio nivel de habilidad y se les anima a participar en las decisiones sobre diversos aspectos de la lección. Además, tienen oportunidades de recibir recompensas basadas en el progreso individual, enfocadas en la autoestima de cada alumno, y trabajar en tareas individuales o en pequeños grupos cooperativos. Los grupos son flexibles y de habilidades mixtas. Los alumnos son evaluados con base en criterios autorreferenciados (logro de objetivos personales, participación y esfuerzo), y tienen un cronograma flexible para completar una tarea determinada, de acuerdo con sus necesidades y habilidades específicas.

Figura 2 | Modelo TARGET

Tareas	Lo alumnos pueden establecer sus propios objetivos realistas a corto plazo.
Autoridad	Los alumnos pueden elegir las tareas y pueden controlar y evaluar su presentación.
Reconocimientos	Los alumnos tienen la misma oportunidad de recibir recompensas basadas en el progreso individual y que se enfocan en su autoestima.
Grupos	Los alumnos trabajan en tareas individuales o en pequeños grupos cooperativos. Los grupos son flexibles y heterogéneos

(Continuación)

Evaluación	La evaluación es autoreferenciada y basada en la mejora personal. El progreso se juzga sobre la base de objetivos individuales, participación y esfuerzo.
Tiempo	El tiempo límite para asignaciones y mejoras son flexibles. Los alumnos participan en la definición del tiempo disponible para el aprendizaje.

Nota: Seis dimensiones del modelo TARGET para la acción motivacional recogidos por Epstein (1989) y citados por Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261

Para crear un clima adecuado de aprendizaje en cualquier entorno escolar (Davies et al., 2015) es importante que el maestro respete un conjunto de principios pedagógicos:

1. Llamar a los alumnos por su nombre. Esto hace que ellos se sientan importantes (Deci & Ryan, 2012) y con apoyo social, lo que contribuye a aumentar su autoestima.
2. Nunca utilizar el ejercicio o la actividad física como castigo. Se debe alentar a los alumnos a adoptar la actividad física y el ejercicio. Esto no sucederá si el maestro usa el ejercicio o actividades físicas como un instrumento de castigo (McCarthy & Jones, 2007).
3. No permitir que los alumnos elijan equipos. Permitir que los alumnos elijan equipos puede hacer que algunos se sientan aislados, disminuyendo así su sentimiento de competencia (McCarthy & Jones, 2007).
4. Evitar la organización en línea. Además de aumentar el tiempo de espera reduciendo el tiempo en la tarea, los maestros deben ser conscientes de la ansiedad asociada con ir primero o ser observado por otros (Carlson, 1995). Una organización en circuito permite que se realicen múltiples actividades simultáneamente, creando un entorno en el que ningún alumno monopoliza la atención de la clase. Este enfoque puede ser menos estresante y ayuda a que más alumnos estén activos al mismo tiempo, dando a cada alumno más tiempo para practicar cada habilidad.
5. Ofrecer opciones. Permitir a los alumnos elegir en qué actividades enfocarse no solo aumenta su motivación para mantenerse involucrado, sino que también mejora su retención del material y la competencia en la actividad. Esta técnica aumenta las tasas de participación y permite a los maestros ver lo que más disfrutan sus alumnos para poder diseñar sus clases en consecuencia. Proporcionar algunas opciones en la selección de las actividades o tareas suscita en los alumnos un sentimiento de empoderamiento (Weiss, 2000).

6. Mantener a los alumnos divertidos. El disfrute de la actividad física empoderará a los alumnos para lograr sus objetivos de condición física (Deci & Ryan, 2012; McCarthy & Jones, 2007). Al valorar el esfuerzo grupal y celebrar la mejora individual, la Educación Física se convierte en una experiencia agradable y social.

3.2. Desarrollar las habilidades motoras respetando el potencial físico de los alumnos

El período entre la infancia y la adolescencia representa el momento en que se desarrollan las habilidades motoras fundamentales, que actúan como los componentes básicos de toda actividad física posterior (Okely et al., 2001). La investigación nos dice que el desarrollo temprano de las habilidades motoras proporciona una base para la participación en diversas formas de actividad física y deportes, y tiene un efecto positivo en la salud y el bienestar, y en la calidad de vida en los años posteriores (Farrey & Isard, 2015; Stodden et al., 2009). Los niños que presentan niveles más elevados de alfabetización física en sus primeros años, tienen más probabilidades de participar en niveles más frecuentes y más altos de actividad física a lo largo de la vida (Loprinz et al., 2015).

Por otro lado, las habilidades motoras fundamentales y la confianza en las habilidades físicas son factores que influyen significativamente en el disfrute de la actividad física y el deporte entre los jóvenes (Castelli & Valley, 2007), y están estrechamente relacionados con la percepción de competencia y autoestima en los niños y adolescentes (Piek et al., 2006).

Los niños de poca coordinación motora se encuentran ansiosos frente a los compañeros que demuestran poseer una coordinación superior (Schomaker & Kalverboer, 1994), esto se manifiesta tanto en el menor tiempo que otorgan a la actividad física durante los recreos, así como en una menor interacción con los compañeros aventajados físicamente (Bouffard et al., 1996).

Se debe considerar un conjunto de variables en las clases de Educación Física para crear oportunidades apropiadas de aprendizaje y desarrollo de las habilidades motoras (Carreiro da Costa, 1995; Piéron, 2005):

1. Maximizar la práctica adecuada es esencial para el aprendizaje de habilidades motoras. Es fundamental usar de forma intencional el tiempo útil de clase y el tiempo asignado para la práctica de habilidades motoras, donde los alumnos están activos y practicando, reduciendo lo indispensable los tiempos de información, transición y espera, procurando maximizar el tiempo disponible para la práctica.

2. Proporcionar tareas relacionadas con los objetivos de enseñanza y con un grado de dificultad adecuados, de acuerdo con los conocimientos y capacidades motrices del alumno. Si la tarea es demasiado difícil, los alumnos no aprenderán. Modificar las tareas resulta en más aprendizaje, sobre todo en los alumnos con bajos niveles de habilidad. Igualmente, estrategias de organización individual y recíproca resultan en una práctica más apropiada y en el aprendizaje de habilidades motoras. La enseñanza en grupos grandes resulta en menos ensayos y en más práctica inapropiada.
3. Controlar permanentemente la actividad de los alumnos para detectar las ejecuciones incorrectas de aquellos alumnos que hacen tareas diferentes de las solicitadas, así como incentivar a los alumnos que no trabajan y a impartir los *feedback* necesarios.
    a. ¿Cuáles son las razones de las dificultades que se observan en los alumnos?
    b. ¿No han desarrollado las habilidades anteriores necesarias?
    c. ¿La tarea es demasiado compleja?
    d. ¿Los alumnos tienen miedo de fracasar? ¿No tienen confianza en sí mismos? ¿Tienen miedo de la reacción de los otros alumnos?
4. Creer que todos los alumnos pueden aprender. Diversificar las estrategias de enseñanza proporcionando a cada alumno condiciones favorables de aprendizaje.
5. Con base en el conocimiento adquirido sobre los intereses, motivos y habilidades de cada alumno, los maestros pueden responder a una variedad de necesidades de aprendizaje adaptando la presentación, el contenido y las evaluaciones de sus lecciones a las necesidades únicas de la clase, en lugar de utilizar una talla única para todos los alumnos.

Según la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), sentirse competente es una necesidad psicológica básica en cualquier grupo de edad. A pesar de que la percepción de competencia física es un atributo central de un individuo alfabetizado físicamente, debe recordarse que este atributo por sí solo nunca puede ser el único componente de la alfabetización física. La expresión de la competencia física debe ir acompañada de una actitud positiva hacia la actividad física. Las personas físicamente alfabetizadas no solo son competentes, sino que también confían en el potencial de movimiento con el que han sido dotados y están motivadas a capitalizar su dimensión encarnada. La competencia en habilidades

motoras, las percepciones de competencia y la imagen corporal son factores clave en el desarrollo de las actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y la actividad física (Silverman, 2005).

3.3. El desarrollo de conocimientos

Parte de ser una persona alfabetizada físicamente incluye valorar los beneficios de un estilo de vida activo, conocer las recomendaciones de actividad física y conocer cómo organizar su propia actividad física. Mientras que el conocimiento no es probablemente suficiente para cambiar comportamientos, mejorar y desarrollar los conocimientos relacionados con la actividad física y la salud puede ser un primer paso para promover comportamientos saludables, sobre todo en las chicas (Roth & Stamatakis, 2010).

Además, la investigación mostró que, a pesar de que el conocimiento por sí solo no conduce a modificaciones en la actividad física, el conocimiento ayuda, sin embargo, a tomar decisiones sobre la participación en la actividad física (Morrow et al., 2004). Como nos alertan Hernández y López (2007, p. 171):

La capacidad de tomar decisiones, de emitir juicios de valor autónomos, críticos y razonados, de elaborar planes de acción relacionados con las necesidades de actividad física y con su empleo en el tiempo libre… Requiere disponer de los conocimientos (principios, conceptos, teorías, hechos, datos…) que permiten fundamentar con un mínimo de coherencia y rigor las opciones y acciones personales.

De hecho, los alumnos deben conocer las recomendaciones de actividad física, comportamiento sedentario y sueño para niños y adolescentes (Tremblay et al., 2016), los beneficios para la salud de la actividad física, los componentes de la aptitud física, las reglas y tácticas de los juegos y deportes y las estrategias de autoaprendizaje, para garantizar que ellos tengan la base de conocimiento para vivir una vida activa.

Desafortunadamente, parece que los maestros de Educación Física no dan mucha importancia a la enseñanza de estos conocimientos. Estudios sobre el conocimiento de los adolescentes realizados en los EE.UU., España, Inglaterra y Portugal, muestran que los alumnos tienen un conocimiento insuficiente de la relación entre la actividad física y la salud (Hernández & López, 2007; Keating et al., 2009; Roth & Stamatakis, 2010), no son conscientes de la cantidad de actividad física que deben realizar todos los días (Marques et al., 2015), tienden a sobrevalorar la actividad física que realizan y al final de la escolaridad no son capaces de organizar su propia actividad física de forma independiente (Manaças et al., 2017).

4 | CONSIDERACIONES FINALES

Los maestros no pueden olvidar que los padres y las madres ejercen una influencia en los niños y jóvenes con respecto a la participación en el ejercicio y en los hábitos de actividad física, y que los directores de escuela y los maestros de las otras asignaturas obstaculizan a menudo con sus decisiones y comportamientos, el logro de los objetivos de la Educación Física.

Promover la alfabetización física en la escuela requiere que los maestros adopten una perspectiva socioecológica de la Educación Física (O'Connor et al., 2012). Aceptar una perspectiva socioecológica implica que los maestros superen la idea de que su rol es solamente enseñar a una clase. Envuelve, por el contrario, admitir la necesidad de intervenir pedagógicamente al nivel de la escuela, sobre todo en colaboración con los otros maestros; y al nivel de la comunidad, con especial atención a los padres y madres de los alumnos (Carreiro da Costa, 2006).

Muchos directores y maestros presionados por la necesidad de elevar los estándares de la enseñanza en Matemáticas y Lengua Materna, y de mejorar las posiciones de estas asignaturas en los *rankings,* presentan una visión sociocultural que da a la Educación Física un papel secundario en lo relativo a las funciones y finalidades del proceso educativo en la escuela, asumiendo una política de gestión educativa dirigida al aumento del tiempo en el horario escolar de asignaturas que según ellos deberán constituir el currículo fundamental, retirando tiempo a las materias que consideran periféricas. Desafortunadamente, la creencia de que el tiempo dedicado a la práctica de la actividad física dentro y fuera de la escuela perjudica el rendimiento escolar sigue siendo muy extendida en la comunidad escolar y entre muchos padres.

Paradójicamente, la situación ocurre al mismo tiempo que un número creciente de estudios viene demostrando que la práctica estructurada de la actividad física en la escuela no obstaculiza el éxito educativo (Esteban-Cornejo et al., 2017) y ejerce una influencia positiva en la atención, aprendizaje, comportamiento y en el éxito escolar de los alumnos (Centers for Disease Control and Prevention, 2010; Dollman et al., 2006; Marques et al., 2017; Sallis et al., 1999).

Así, es muy importante aclarar a los padres y madres la importancia del movimiento en el desarrollo humano y contrarrestar la suposición de que los niños desarrollarán naturalmente un amplio vocabulario de movimiento, sin tomar medidas particulares. La investigación ha demostrado que muchos padres y madres no valoran la actividad física en la educación de sus hijos, o tienen creencias y conocimientos inadecuados sobre la relación entre la actividad física y la salud y sobre el estilo de vida de sus

hijos e hijas (Carreiro da Costa, 2013; DTI, 2007). Por ejemplo, muchos padres y madres tenían una conciencia limitada de los riesgos de sobrepeso y obesidad; a menudo desconocían la asociación entre salud y comportamientos sedentarios; creían que los niños y niñas felices eran niños sanos; subestimaron su propia importancia como modelos a seguir; consideraban el comportamiento sedentario un símbolo de *status* social; que sus hijos o hijas ya eran suficientemente activos a pesar de ser sedentarios.

Estos hallazgos demuestran que una cultura de inactividad física es aceptable para mucha población adulta. Claramente, es uno de los desafíos del concepto de alfabetización física: «reeducar» a las personas para que se den cuenta de que hay más en su encarnación que solo un objeto para vestir, alimentar y cuidar médicamente. Se trata de una situación que refuerza la necesidad de una intervención educativa de los maestros de Educación Física ante los padres y madres de los alumnos, enfocada en los siguientes temas:

- Ayudar a comprender que sus hijos necesitan ser activos.
- Esclarecer cuáles son los beneficios para la salud de la práctica regular de actividades físicas.
- Proporcionar información sobre cuán activos necesitan ser sus hijos o hijas, así como sobre las características, frecuencia e intensidad de la actividad física que deberán realizar.
- Aclarar que la participación en la práctica de actividades físicas no disminuye el rendimiento escolar y que, por el contrario, puede favorecer el éxito educativo.

Finalmente, el desarrollo de la alfabetización física es un proceso continuo y dinámico que requiere un refinamiento permanente y un nuevo enfoque basado en la etapa y las circunstancias de la vida, allanando el camino para una vida sana y físicamente activa. La importancia de la alfabetización física no se limita al niño pequeño y a los jóvenes. La alfabetización física es relevante y valiosa en todas las etapas de la vida. Su promoción en los años de escolarización puede mejorar la autoestima y la confianza de los alumnos y brindar beneficios a lo largo de la vida. A través de experiencias positivas puede abrir la puerta a la participación en una amplia gama de actividades físicas, energizando la vida y alcanzando el beneficio de una mejor salud y bienestar en el sentido más amplio. Una vida desprovista de participación en actividades físicas es una vida menos plenamente vivida, una vida sin la emoción de realizar nuestro potencial incorporado y la amplia gama de beneficios que esto conlleva.

5 | REFERENCIAS

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261-271. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261

Bennett, G. G., Wolin, K. Y., Puleo, E. M., Mâsse, L. C., & Atienza, A. A. (2009). Awareness of national physical activity recommendations for health promotion among US adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 41*(10), 1849-1855. https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181a52100

Bento, A., Alexandre, B., Ferreira, C., & Martins, J. (2019). O Conhecimento dos Estudantes Universitários sobre as Recomendações de Atividade Física Para a Promoção da Saúde. *Gymnasium*. http://bit.ly/37pD0T5

Bouffard, M., Watkinson, E. J., Thompson, L. P., Dunn, J. L. C., & Romanow, S. K. (1996). A test of the activity deficit hypothesis with children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13*(1), 61-73. https://doi.org/10.1123/apaq.13.1.61

Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, *14*(4), 467-477. https://doi.org/10.1123/jtpe.14.4.467

Cardinal, B., Yan, Z., & Cardinal, M. (2013). Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *84*(3), 49-53. https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767736

Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Fatores de ensino-aprendizagem associados ao Êxito numa Unidade de Ensino* (Tesis doctoral). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Carreiro da Costa, F. (2006). La enseñanza de la Educación Física ante la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación Física y deporte*, *25*(2), 29-43. http://bit.ly/2pITmVW

Carreiro da Costa, F. (2013). La promoción de estilos de vida activos en la escuela: percepciones de alumnos y padres. En F. Ruiz-Juan, B. Méndez, G. Reinaldo & D. Benavides (Eds.). *Educación Física y Deporte, Promotores de una Vida Saludable* (pp. 169-184). FEADEF-Alto Rendimiento.

Carreiro da Costa, F. (2017). ¿Qué es una Enseñanza de Calidad en Educación Física?- *Gymnasium*, *2*(2). https://bit.ly/35FyNcl

Castelli, D. M., & Valley, J. A. (2007). The Relationship of Physical Fitness and Motor Competence to Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, *26*(4), 358-374. https://doi.org/10.1123/jtpe.26.4.358

Centers for Disease Control and Prevention (2010*). The association between school based physical activity, including physical education, and academic performance*. U.S. Department of Health and Human Services. http://bit.ly/2O5C26P

Davies, B., Nambiar, N., Hemphill, C., Devietti, E., Massengale, A., & McCredie, P. (2015). Intrinsic motivation in physical education. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, *86*(8), 8-13. https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1075922

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In R. M. Ryan (Ed.). *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press.

Dollman, J., Boshoff, K., & Dodd, G. (2006). The relationship between curriculum time forphysical education and literacy and numeracy standards in South Australian primary schools. *European Physical Education Review*, *12*(2), 151-163. https://doi.org/10.1177%2F1356336X06065171

Esteban-Cornejo, I., Martínez-Gómez, D., García-Cervantes, L., Ortega F. B., Delgado-Alfonso, A., Castro-Piñero, J., & Veiga, O. L. (2017). Objectively measured physical activity during physical education and school recess and their associations with academic performance in youth: The UP&DOWN Study. *Journal of Physical Activity and Health*, *14*(4), 275-282. https://doi.org/10.1123/jpah.2016-0192

Farrey, T., & Isard, R. (2015). *Physical literacy in the United States: A model, strategic plan, and call to action*. The Aspen Institute. http://bit.ly/345t5A5

Gill, J. H. (2000). The tacit mode: Michael Polanyi's postmodern philosophy. Albany: Suny Press. https://doi.org/10.1163/9789004412361_005

Gill, J. H. (2000). Faith not without reason: Kant, Kierkegaard and religious belief. In Kant and Kierkegaard on Religion (pp. 55-72). Palgrave Macmillan, London.

Gutiérrez, M., Tomás, J., & Calatayud, P. (2017). Influencia del clima motivacional en educación física sobre las metas de logro y la satisfacción con la vida de los adolescentes. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *31*, 157-163. https://bit.ly/2shXLjw

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1.9 million participants. *The Lancet Global Health, 6*(10), 1077-1086. https://doi.org/10.1016/S2214-09X(18)30357-7

Hardman, K., Murphy, C., Routen, A. C., & Tones, S. (2014). *World-wide survey of school physical education*. UNESCO. https://bit.ly/34lhSvj

Hernández Álvarez, J. L., & López Rodríguez, Á. (2007). Qué saben los escolares españoles: conceptos claves en educación física y su evaluación. En J. L. Hernández & R. Velásquez (Eds.). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes, cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan: Estudio de la población escolar y propuestas de actuación* (pp. 169-206). Graó.

International Physical Literacy Association (IPLA). (2016). Defining physical literacy. https://bit.ly/38WIup4

Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., & Liukkonen, J. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *15*(3), 273-290. https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1100209

Kobayashi, L. C., Wardle, J., Wolf, M. S., & von Wagner, C. (2016). Health literacy and moderate to vigorous physical activity during aging, 2004–2013. *American Journal of Preventive Medicine*, *51*(4), 463-472. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2016.02.034

Keating, X. D., Harrison, L., Chen, L., Xiang, P., Lambdin, D., Dauenhauer, B., Rotich, W., & Castro, J. (2009). An analysis of research on student health-related fitness knowledge in K–16 physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, *28*(3), 333-349. https://doi.org/10.1123/jtpe.28.3.333

Ladwig, M. A., Vazou, S., & Ekkekakis, P. (2018). "My best memory is when I was done with it": PE memories are associated with adult sedentary behavior. *Translational Journal of the ACSM, 3*(16), 119-129. https://bit.ly/2YYUtOg

Lechner, L., Bolman, C., & Van Dijke, M. (2006). Factors related to misperception of physical activity in The Netherlands and implications for health promotion programmes. *Health promotion international, 21*(2), 104-112. https://doi. org/10.1093/heapro/dal011

Loprinzi, P. D., Davis, R. E., & Fu, Y. C. (2015). Early motor skill competence as a mediator of child and adult physical activity. *Preventive Medicine Reports*, *2*, 833-838. https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.pmedr.2015.09.015

Morrow Jr, J. R., Krzewinski-Malone, J. A., Jackson, A. W., Bungum, T. J., & Fitzgerald, S. J. (2004). American adults' knowledge of exercise recommendations. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 75*(3), 231-237. https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609156

Manaças, A., Martins, J., Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2017). Será que os Adolescentes Portugueses Cumprem e Conhecem as Recomendações de Atividade Física e Apresentam uma Perceção Adequada do seu Estilo de Vida? *Gymnasium*, *2*(2). https://bit.ly/2OQ9BJo

Marques, A., Martins, J., Sarmento, H., Rocha, L., & Carreiro da Costa, F. (2015). Do students know the physical activity recommendations for health promotion? *Journal of Physical Activity and Health*, *12*(2), 253-256. https://doi.org/10.1080/17461391.2013.837512

Marques, A., Martins, J., Ramos, M., Yazigi, F., & Carreiro da Costa, F. (2014). Perception and reality-Portuguese adults' awareness of active lifestyle. *European Journal of Sport Science*, *14*(5), 468-474. https://doi.org/10.1080/17461391.2013.837512

Marques, A., Corrales, F. R. G., Martins, J., Catunda, R., & Sarmento, H. (2017). Association between physical education, school-based physical activity, and academic performance: a systematic review. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 316-320. https://bit.ly/34lLXLc

Martins, J., Marques, A., Sarmento, H., & Carreiro da Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: a systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*, *30*(5), 742-755. https://doi.org/10.1093/her/cyv042

McCarthy, P. J., & Jones, M. V. (2007). A qualitative study of sport enjoyment in the sampling years. *The Sport Psychologist, 21*(4), 400-416. https://doi.org/10.1123/tsp.21.4.400

McKenzie, T. L., & Sallis, J. F. (1996). Physical activity, fitness, and health-related physical education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.). *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 223-246). Human Kinetics.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible (désormais noté VI)*. Gallimard. https://doi.org/10.1017/s0012217300037252

Murdoch, E., & Whitehead, M. (2013). What should pupils learn in physical education? In S. Capel & M. Whitehead (Eds.). *Debates in physical education* (pp. 55-73). Routledge.

Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

O'Connor, J., Alfrey, L., & Payne, P. (2012). Beyond games and sports: A socio-ecological approach to physical education. *Sport, Education and Society*, *17*(3), 365-380. https://doi.org/10.1080/13573322.2011.608940

Okely, A. D., Booth, M. L., & Patterson, J. W. (2001). Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *33*(11), 1899-1904. https://doi.org/10.1097/00005768-200111000-00015

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *65*(1), 11-20. https://doi.org/10.1080/02701367.1994.10762203

Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, *114*(11), 1214-1224. https://doi.org/10.1161/circulationaha.106.177052

Pfeifer, R., & Bongard, J. (2006). *How the body shapes the way we think*. The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/3585.001.0001

Piek, J. P., Baynam, G. B., & Barrett, N. C. (2006). The relationship between fine and gross motor ability, self-perceptions and self-worth in children and adolescents. *Human Movement Science*, *25*(1), 65-75. https://doi.org/10.1016/j.humov.2005.10.011

Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. INDE. https://bit.ly/2DefUkf

Pot, N., Whitehead, M. E., & Durden-Myers, E. J. (2018). Physical literacy from philosophy to practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, *37*(3), 246-251. https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0133

Roth, M., & Stamatakis, E. (2010). Linking young people's knowledge of public health guidelines to physical activity levels in England. *Pediatric Exercise Science*, *22*(3), 467-476. https://doi.org/10.1123/pes.22.3.467

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037// 0003-066x.55.1.68

Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S., & Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *70*(2), 127-134. https://doi.org/10.1080/02701367.1999.10608030

Silverman, S. (2005). Thinking long term: Physical education's role in movement and mobility. *Quest*, *57*(1), 138-147. https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491847

Schoemaker, M. M., & Kalverboer, A. F. (1994). Social and affective problems of children who are clumsy: How early do they begin? *Adapted Physical Activity Quarterly*, *11*(2), 130-140. https://doi.org/10.1123/apaq.11.2.130

Shepard, R. & Trudeau, F. (2001). The legacy of physical education: Influences on an adult lifestyle. Pediatric Exercise Science, 12(1), 34–50

Stodden, D., Langendorfer, S., & Roberton, M. A. (2009). The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *80*(2), 223-229. https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599556

Treasure, D. C. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *19*(3), 278-290. https://doi.org/10.1123/jsep.19.3.278

Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor, S., Dinh, T., Duggan, M., Faulkner, G., Gray, C., Gruber, R., Janson, K., Janssen, I., Katzmarzyk, P., Kho, M., Latimer-Cheung,

A., LeBlanc, C., Okely, A., Olds, T., Pate, R., Phillips, A., Poitras, V., Rodenburg, S., Sampson, M., Saunders, T., Stone, J., Stratton, G., Weiss, S., Zehr, L. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: An integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, *41*(6), S311-S327. https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151

Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, *35*(2), 89-105. https://doi.org/10.2165/00007256-200535020-00001

UNESCO Education Sector (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://bit.ly/2PyyRW3

UNESCO (2015). *Educación Física de Calidad: Guía para los responsables políticos*. UNESCO Publishing. https://bit.ly/37BUjjH

Van Sluijs, E. M., Griffin, S. J., & van Poppel, M. N. (2007). A cross-sectional study of awareness of physical activity: Associations with personal, behavioral and psychosocial factors. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *4*(1). https://doi.org/10.1186/1479-5868-4-53

Weiss, M. R. (2000). Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, *3*(11), 1-8. https://doi.org/10.1037/e603522007-001

Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, *6*(2), 127-138. https://doi.org/10.1080/1740898010060205

Whitehead, M. (2010). The concept of physical literacy. In M. Whitehead (Ed.). *Physical literacy throughout the lifecourse* (pp. 10-20). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203881903

Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *ICSSPE. Bulletin No 65*. https://bit.ly/2M6T5nE

World Health Organization (2018). *Global action plan on physical activity 2018-2030. More active people for a healthier world.* World Health Organization. World Health Organization. https://bit.ly/2KRGLa6

EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD: ¿DE DÓNDE SURGE ESTE PLANTEAMIENTO?

Quality Physical Education: Where Does this Approach Come From?

Rosa López-D'Amico
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Maracay
rlopezdedamico@yahoo.com

Resumen

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha generado en los últimos años orientaciones en torno a la Educación Física de Calidad (en adelante EFC), con el objeto de enfatizar en las naciones el valor de la práctica sistemática y su presencia en el currículo educativo. Las discusiones acerca de la EFC vienen desarrollándose desde hace más de 15 años. En el reporte de la UNESCO (2005) acerca de la calidad de la Educación Física se destacó la importancia de áreas esenciales, tales como la eficiencia del desarrollo de un estilo de vida activo, aspectos de salud, la calidad del crecimiento estudiantil en aspectos relacionados con valores y actitudes hacia el deporte y la actividad física, hábito de la práctica regular de ejercicios y preocupación acerca de su eficiencia para enfrentar los retos como los temas de género, educación inclusiva, aspectos raciales y limitaciones religiosas, tradicionales o culturales. El proceso del desarrollo con calidad no está restringido al desarrollo curricular o métodos de formación, también se relaciona con la construcción del ambiente, políticas, formación y desarrollo del personal. Es decir, involucra un estado holístico de características esenciales que permita a la Educación Física alcanzar su libertad en el accionar. En este trabajo, se presenta una revisión de manera descriptiva de lo que se ha venido produciendo a partir de la UNESCO en materia de la EFC y su aplicación en algunas naciones.

Palabras clave: actividad física; Educación Física; calidad; actitudes; valores.

Abstract

In recent years, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) has generated guidelines towards Quality Physical Education (QPE) in order to emphasize the value of systematic practice in nations and its presence in the educational curriculum. Discussions about QPE have been going on for more than 15 years. UNESCO's report (2005) on the quality of physical education highlighted the importance of essential areas, such as the efficiency of the development of an active lifestyle, health aspects, the quality of student growth in aspects related to values and attitudes towards sport and physical activity, habit of regular exercise practice and concern about their efficiency to address challenges such as gender issues, inclusive education, racial issues and religious, traditional or cultural limitations. The process of quality development is not restricted to curriculum development or training methods, it also relates to the construction of the environment, policies, training and development of staff. That is, it involves a holistic state of essential characteristics that allows physical education to achieve its freedom in action. This work presents a descriptive review of what has been produced from UNESCO on the field of QPE and its implementation in some nations.

Keywords: physical activity; Physical Education; quality; attitudes; values.

Recibido: 9 de julio de 2019
Aprobado: 2 de noviembre de 2019

1 | INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un recuento de carácter histórico-teórico del planteamiento de la Educación Física de Calidad (EFC) que se ha venido impulsando desde la UNESCO. Está basado en experiencias propias de la autora, quien ha participado en algunas fases de este desarrollo histórico en los últimos años como miembro de organizaciones, investigadora y revisora de políticas de la EFC. El artículo está estructurado en ocho partes. Se inicia con esta introducción para explicar la organización de la información, luego con la sección denominada Situación, contextualización que aborda brevemente la evolución de la Educación Física como elemento de la sociedad y del sistema educativo. Posteriormente, se clarifican las organizaciones que son los referentes para la agenda de la Educación Física, Deporte y Actividad Física a nivel global, y que son para esta área lo que la Organización Mundial de la Salud es para el sector salud o la UNESCO para la educación. En la siguiente sección, de manera sucinta, se define el término Calidad y su utilización en la UNESCO. Luego, se encuentra la sección del desarrollo de la temática EFC y su evolución en los últimos 20 años, y continúa con el apartado que recopila la respuesta a nivel mundial por parte de la UNESCO y diversas organizaciones para valorar, hacer un llamado a las naciones y resaltar la importancia de la Educación Física y el Deporte como un derecho humano y su sitial en el sistema educativo. Por último, se hacen los comentarios finales con sugerencias para Latinoamérica y se cierra con las referencias.

2 | SITUACIÓN

La práctica variada de la Educación Física ha sido siempre atractiva en el sistema educativo. Algunos estudiantes reciben la clase de Educación Física con una calidad excelente, aunque el concepto de excelente podría variar, en este caso se refiere a tener un docente bien preparado con una visión de una educación holística que practique el área del conocimiento desde la interdisciplinariedad y que busque el desarrollo biopsicosocial del estudiante. Si bien es cierto que conseguir el perfil anterior no es tarea fácil, existen además a nivel global restricciones para la práctica de una Educación Física inclusiva, limitaciones provocadas por la cultura, religión, economía y status social, entre otros aspectos. Incluso, algunos nunca han recibido una clase de Educación Física.

Para abordar la temática de este artículo, es necesario referir la relevancia del deporte en la sociedad y su evolución en el sistema educativo. El deporte

ha existido desde los primeros estadios de la sociedad humana de manera diversa, por ejemplo, como destrezas básicas para la sobrevivencia como la caza, la lucha y la guerra. Las civilizaciones antiguas como la china, egipcia, india, azteca, maya, etc., dejaron muestras de esas experiencias y el deporte les sirvió como parte de la vida en competencias, tácticas militares de entrenamiento y artes marciales. La necesidad de prepararse para la sobrevivencia permitió a los seres humanos desarrollar los componentes físicos, sociales, emocionales y psicológicos. Estos componentes involucran el desarrollo de nervios, músculos, competencia física y otras cualidades.

Amusa y Toriola (2010) señalan que en la mayoría de países y comunidades africanas, la cultura física forma una parte integral de los procesos tradicionales asociados con la cacería, actividades pastorales, alimentación, conflictos intertribales, sobrevivencia y buena salud. Esto se evidencia en numerosos juegos indígenas, ritos de iniciación y otros rituales. Las tribus Masái de África Oriental, Los zulúes de Sudáfrica, Los yorubas de la subregión de África Occidental, Los tuaregs y árabes beduinos de África del Norte, entre otras, desarrollaron juegos tradicionales, deportes, actos, bailes y artes que fueron usados para varios propósitos de socialización, iniciación, ceremonias, recreación, etc.

El deporte emergió de los ejercicios y los atletas lo usaban para preparar sus cuerpos y mentes para la guerra, y esto jugó un rol muy importante en el desarrollo del deporte hacia una forma de cultura popular y elemento de la sociedad. Por ejemplo, competencia de caminata, boxeo, lucha y carreras de carretas. El trabajo de la Educación Física indicaba el deseo de organizar las actividades y técnicas de combate con procedimientos de entrenamiento. El propósito de los entrenamientos era ayudar a los atletas a madurar las destrezas para estar listos para la competencia. El énfasis en anatomía, habilidades y logros físicos sirvieron como elementos esenciales en la vida de las personas, y el sistema de las escuelas atenienses estaba basado en el entrenamiento físico, la música y las actividades deportivas. Esta forma de educación se reflejaba en la tradición de deporte y competencia en los Juegos Olímpicos en el período 776 a. C. al 339 d.C. (Demirel & Yildiran, 2013).

Los intentos iniciales de la educación del movimiento en las escuelas se desarrollaron a partir de actividades gimnásticas y ejercicios físicos. El desarrollo de la Educación Física moderna y el movimiento gimnástico en la educación se presenta con Johann Bernhard Basedow (1723-1790), quien fue el primero en reconocer la importancia del ejercicio; requería a sus estudiantes un uniforme específico que les permitiera la libertad irrestricta del movimiento y ofrecía un campamento para niños por dos meses durante el verano. El padre de la Educación Física moderna, como

la conocemos hoy en día, es Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), quien estableció el primer gimnasio para niños en Alemania. Creía que la mejor sociedad era aquella que había establecido los estándares para la fortaleza física y las habilidades. En 1813, el maestro suizo Pehr Henrik Ling (1776-1839) tuvo éxito en desarrollar el Instituto Gimnástico Central Real, con la cooperación del gobierno suizo, el cual logró avanzar en el acondicionamiento físico (Ho, 2018).

El movimiento gimnástico se hizo más común y contribuyó al desarrollo de las actividades gimnásticas al aire libre en l800. El primer *Turnplatz,* o gimnasio al aire libre fue abierto por Jahn en Berlín en 1811, y el trabajo de *Turnverein* (asociación de gimnasia) se extendió rápidamente (Goodbody, 1982). Programas deportivos extraescolares se implementaron en escuelas públicas en Inglaterra con el auge de las ciencias naturales y especialmente la Biología. El desarrollo muscular se enfatizó con el eslogan «para educar la mente hay que educar el cuerpo», entonces, la fascinación por la salud conllevó la obsesión por la práctica del deporte y el juego, principalmente reflejada en las escuelas públicas para niños en Inglaterra. El atleta se convirtió en un héroe de la sociedad en la época victoriana (Galakof, 2015).

El desarrollo de los programas de Educación Física en los Estados Unidos de América tiene como referente a Charles Beck (1798-1866), quien fue amigo y seguidor de Jahn. Beck fue contratado para enseñar Latín y Educación Física en la forma de Gimnasia Alemana, convirtiéndose en el primer docente oficial de Educación Física en los Estados Unidos de América. Diocletian (Dio) Lewis (1823-1886), hizo más para la promoción de la Educación Física que cualquier otra persona. Quiso que los débiles, mayores, gordos, frágiles y mujeres tuvieran un sistema que pudieran usar. Abrió el Instituto Normal de Educación Física en Boston, inventó bolsas de frijoles, pesas de madera y también usó música para exaltar sus ejercicios.

El desarrollo de la Educación Física en el siglo XX es planteado por muchos autores, así como las diferentes tendencias y enfoques, por ejemplo, Ramírez (2009) y López de D'Amico (2013). No obstante, a pesar de la larga presencia de la Educación Física en el sistema educativo, Hardman y Marshall (2000) levantaron las alarmas acerca de la pobre situación en que se encontraba la Educación Física en los sistemas educativos, a través de un estudio de carácter global, que incluso tuvo su seguimiento y posteriores publicaciones. A partir de ese entonces se desarrolló una serie de actividades en pro de elevar el estatus de la Educación Física.

3 | ORGANIZACIONES DE TOMA DE DECISIONES

En 1976 se realiza por vez primera la Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte (MINEPS), foro que facilita el intercambio de conocimientos técnicos e intelectuales en materia de Educación Física y Deporte. El MINEPS también sirve como mecanismo institucional para una estrategia internacional coherente en este ámbito. Asimismo, este foro tuvo un papel importante en el desarrollo de la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte (1978) –estableciendo la práctica de la Educación Física y el Deporte como un derecho fundamental para todos– y en la creación del Comité Intergubernamental para la Educación Física y el Deporte (CIGEPS). También provee una plataforma clave para la negociación de la Convención Internacional contra el Dopaje en el Deporte. Hasta la fecha se han realizado seis MINEPS, a saber: París (Francia), 1976; Moscú (URSS), 1988; Punta del Este (Uruguay), 1999; Atenas (Grecia), 2004; Berlín (Alemania), 2013 y Kazán (Federación de Rusia), 2017. Entre congresos se han realizado reuniones de seguimiento a las decisiones, como por ejemplo, la realizada este año en Madagascar (región África). De cada MINEPS se han generado sendos informes y allí se han tomado las decisiones en cuanto a las orientaciones hacia la Educación Física, el Deporte y la actividad física.

El Comité Intergubernamental para la Educación Física y el Deporte (CIGEPS) fue establecido en 1978 para desarrollar el papel y el valor del deporte, así como para promover su inclusión en políticas públicas. El CIGEPS está compuesto por representantes de 18 Estados miembros de la UNESCO, expertos de la Educación Física y del Deporte, elegidos para un mandato de cuatro años. Cuenta, además, con un Consejo Consultivo Permanente (PCC), constituido por representantes de federaciones deportivas, agencias de las Naciones Unidas y organizaciones académicas reconocidas (ONG) para suministrar apoyo y sugerencias al Comité (UNESCO/CIGEPS, 2012). Para el año 2019, el CIGEPS cuenta con los siguientes Estados miembros de la UNESCO: Alemania, Argentina, Azerbaiyán, Bahréin, Colombia, Emiratos Árabes Unidos, Finlandia, Gambia, Japón, Madagascar, Malasia, México, Rusia, Suráfrica, Túnez, Turkmenistán, Turquía y Ucrania. El comité ejecutivo es electo cada dos años y actualmente está conformado por el ministro de Deporte de la República de Sudáfrica como presidente, y cinco vicepresidentes que responden a las regiones geográficas establecidas: Alemania por el grupo I, Rusia por el grupo II, Colombia por el grupo III, Japón por el grupo IV y Túnez por el grupo V.

El PCC está conformado por: 1. Asociación General de Federaciones Internacionales de Deporte (GAISF); 2. Comité Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física (ICSSPE); 3. Comité Olímpico Internacional (IOC); 4. Comité Paralímpico Internacional (IPC); 5. Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (UNICEF); 6. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP); 7. Programa del Medio Ambiente de las Naciones Unidas (UNEP); 8. Oficina del Pacto Mundial de las Naciones Unidas; 9. ONU Mujeres; 10. Organización Mundial para la Salud (WHO, por sus siglas en inglés). Además, hay 21 organizaciones más que tienen membresía renovable. En este artículo se refiere en varias oportunidades a ICSSPE en virtud de que ha sido la organización académica que mayor seguimiento ha dado al tema de la EFC.

El Consejo Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física (ICSSPE) fue creado en 1950. Es la organización académica de carácter internacional que agrupa organizaciones de tipo local, regional, nacional, continental e internacional de características científicas, académicas, deportivas y sin fines de lucro en general, que trabajan en el área de la Educación Física, Deporte, Recreación y Danza. Agrupa organizaciones tan variadas desde el nivel macro, por ejemplo, el Comité Paralímpico Internacional; científicas, la Federación Internacional de Medicina del Deporte; deportivas, Federación Internacional de Natación, etc. Tiene más de 300 organizaciones afiliadas. Anteriormente constituyó, en conjunto con otras organizaciones, los congresos preolímpicos, y en el 2013 y 2017 fue la organización académica que apoyó el desarrollo de MINEPS por medio de sus organizaciones miembros y sus expertos.

4 | ACERCA DE LA CALIDAD

La UNESCO ha venido planteando desde hace tiempo el tema de la calidad en educación (UNESCO, 2004). En junio del 2000, en la ciudad de Florencia (Italia), este organismo produjo un panel de trabajo para definir calidad en educación, en una reunión de un grupo de trabajo en educación. El término «calidad» proviene del latín *qualitas* o *qualitatis*. La percepción de la calidad puede ser individual y puede variar dependiendo de las expectativas de las personas o comunidad. Calidad es el grado en el cual un producto logra los requerimientos o demandas del cliente; la calidad tiene unas dimensiones básicas a conocer: técnica, humana y económica. El muy conocido sistema ISO 9001 que no provee de calidad, no está diseñado para crear calidad, es un espacio (entidad) que regula por medio de unos estándares la calidad de los procesos. Entonces, la calidad es también la

experiencia del cliente, la percepción de la calidad del producto proviene de las especificaciones de diseño y los estándares de manufactura logrados.

El reporte de la UNESCO acerca de la Educación Física de Calidad fue producto del seminario de Porto Novo (Benín) en mayo de 2005, en la reunión de expertos internacionales, jefes de organizaciones donde se forman en Educación Física y representantes gubernamentales para definir y estructurar una agenda en cuanto a la EFC. El reporte de la UNESCO (2005), presentó una estructura con elementos de referencia (estrategias) para considerar la Educación Física y el Deporte de calidad en el sistema educativo. Estos estaban orientados con los ítems siguientes: 1) Definición de Educación Física y Deporte (EFD) de Calidad y sus alcances; 2) EFD estructura o sistema de profesionalización/formación; 3) Formación del docente en cuanto al currículo y su acompañamiento en el ejercicio; 4) Investigación; 5) Sustentabilidad; Ambiente/Infraestructuras y otros factores sociales que intervienen.

Se especificó, además, que los requerimientos del Deporte y la Educación Física en la escuela son:

- Objetivos del currículo en la EF: deporte en función de objetivos educacionales.
- Adopción de criterios amplios para adquirir habilidades, a través del deporte, para la vida.
- Enfoque en la salud y la regularidad en la práctica deportiva y actividad física.

También se acordó en esa sesión de Porto Novo un plan de acción internacional para generar las referencias acerca de la EFD de Calidad (2005-2015). Estas comprendían las siguientes acciones: 1) 2006: 2.º seminario internacional acerca de la EFD de Calidad en el sistema educativo; 2) 2006: Seminario internacional acerca de las estructuras de formación de docentes para EFD en los países de Asia, Arabia y Europa oriental; 3) 2006/2007: Redes regionales de expertos de EFD; 4) 2006/2007: Firma de memorandos de entendimiento entre la UNESCO y organizaciones regionales e internacionales relevantes; 5) 2006/2008: Primera fase de la universalización; 6) 2006/2015: Trabajo *in situ* con la EFD (UNESCO, 2005).

5 | DESARROLLO DE LA TEMÁTICA EN LOS ÚLTIMOS VEINTE AÑOS

En la Primera Cumbre Mundial acerca de la Educación Física (1999), se acordaron los siguientes aspectos:

- La necesidad de unificar acciones a nivel mundial para mejorar la situación de la Educación Física para todos los niños.
- ICSSPE, se comprometió en monitorear el progreso y efectividad.
- Ejemplos de buenas prácticas y los indiscutibles efectos de la Educación Física de calidad; en el futuro las acciones coordinadas pueden mejorar la calidad de vida de los niños a nivel mundial

En la Segunda Cumbre Mundial acerca de la Educación Física en el 2005 se destacan los siguientes aspectos:

- Desarrollo de estándares de calidad y puntos de referencia para la Educación Física – evidencia científica y contribución particularmente en el desarrollo personal y social.
- Desarrollo de estrategias modulares efectivas para asegurar el desarrollo futuro de la Educación Física como un componente esencial de la educación.
- Integración de políticas de Educación Física de alta calidad y culturalmente sensibles a nivel mundial en la educación y las políticas deportivas.

En su reunión del comité ejecutivo en el año 2009, la ICSSPE reforzó sus grandes áreas de trabajo: Educación Física y Deporte de Calidad; hábitos a lo largo de la vida de deporte o actividad física; aspectos éticos en el deporte, y desarrollo general de la salud a través del deporte y la actividad física. Para ello, enfatizó en algunas estrategias para lograr el desarrollo de las áreas propuestas: motivar la discusión e investigación, realización de seminarios y talleres por parte de las asociaciones miembros en sus conferencias anuales; organización de talleres, seminarios y otras actividades académicas con el auspicio de ICSSPE; encuesta para monitorear el desarrollo al finalizar el año. También se programó trabajar en las regiones de modo colaborativo entre los coordinadores de las regiones. Por ejemplo: desarrollo de planes regionales, desarrollo de investigaciones pequeñas, pero efectivas, y proyectos para el desarrollo, en particular, en países en desarrollo, organización de equipos de trabajo multidisciplinarios, publicaciones y reportes en conferencias regionales. Este trabajo estuvo acompañado por el grupo denominado Comité Internacional de Pedagogía del Deporte (ICSP), a través de las organizaciones académicas miembros, revisión de sus propuestas y reportes, el proyecto de ICSP de los requerimientos para la Educación Física (2009) y la Educación Física y Deporte de Calidad (2010). Estos generaron múltiples investigaciones (Ho et al., 2014, 2016, 2017, 2018; López de D'Amico et al., 2018).

A pesar de las propuestas, los informes de Ken Hardman señalaban que existía todavía debilidad en algunos países para la ubicación de la Educación Física en sus sistemas educativos, pobre implementación de políticas para lograr la EFD de calidad (Hardman, 2007, 2008; Hardman & Marshall, 2009). Algunas organizaciones también señalaron que no era apropiado hablar de estándar sino de puntos de referencia o referentes de la EFD de calidad. Según Hardman (2008), había una estructura y un marco de referencia sólido y concreto que fue desarrollado para proveer recursos e información para el desarrollo de un programa de calidad para la Educación Física, pero había mensajes mixtos. Había evidencia de compromiso a nivel nacional con la Educación Física, pero un proceso lento para transformar esa iniciativa con acciones completas y concretas para la implementación de un plan. Nuevos pensamientos emergieron en Educación Física, «marginalización» fue el término más sonado para indicar la dificultad o el progreso insatisfactorio que existía en general. Entonces parecía que la pregunta era: ¿qué está mal? Para la cual se necesitaba respuesta si el desarrollo de la EFC se observaba como una forma de mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

En África, Amusa y Toriola (2010) hacían una fuerte crítica acerca de los programas de EF y señalaban que no estaban presentes elementos básicos de las diversas culturas africanas. Asimismo, afirmaban que, si se deseaba que los programas de EF y Deporte tuviesen éxito en África, debían ser desarrollados, diseñados y formados para el continente africano. Debido a la diversidad cultural del continente, no era práctico importar modelos o programas del extranjero. Los modelos importados fueron diseñados para servir a situaciones específicas de los poderes coloniales pasados.

En el 2014, el Banco Mundial reportó el desarrollo educacional en el sur de Asia e indicó acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación. El reporte señalaba el hecho de que las escuelas primarias estaban casi completamente financiadas, pero que la falta de eficiencia adecuada era una preocupación. Había urgencia en hacer más para mejorar la calidad de la educación en ese informe del Banco Mundial (Ho et al., 2016).

Con el pasar del tiempo, otros nuevos elementos han emergido, por ejemplo, en el proyecto en Singapur se enfatiza en aspectos puntuales para responder a necesidades de la población: motivar a los estudiantes a ejercitarse y lograr un estilo de vida saludable; transformación en la EF por medio de la enseñanza a través del juego; pruebas de condiciones físicas; orientación a los estudiantes con sobrepeso; dieta y premio a las escuelas que tengan bajo nivel de obesidad.

En Latinoamérica, en diversos estudios, se evidencia poco cumplimiento de las políticas para la práctica de la Educación Física en el sistema educativo, la necesidad de mayor formación de docentes y la mejora de la infraestructura deportiva (López D'Amico et al., 2014c; Ho et al., 2018). También, en una edición especial de la revista *Actividad Física y Ciencias,* publicada en el 2005 y dedicada a la Educación Física en Latinoamérica, hay planteamientos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, México y Venezuela. López de D'Amico et al. (2014b) señalaron que el problema para el desarrollo de la Educación Física en Venezuela ha sido que no ha contribuido a la creación de hábitos para la participación en actividades físicas para la vida y/o actividades recreativas. Este problema aumentó con la falta de docentes formados para trabajar la Educación Física con niños y jóvenes en el sistema educativo, pues por muchos años estuvo enfocado en la técnica deportiva y no en una clase de Educación Física.

Una situación similar se señala en México, donde «muchas escuelas no tenían docentes de Educación Física en la clase» (López-Taylor et al., 2014, p. 315). En otros casos, el problema es debido a que los directores de las escuelas no creen en el programa de Educación Física, o en los docentes, de quienes no tienen buena percepción, y no creen que la Educación Física contribuya en la formación (Ho et al., 2016).

6 | PREOCUPACIÓN EN EL MUNDO POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y RESPUESTA GUBERNAMENTAL

China adoptó la terminología de Educación de Calidad (*sù zhì jiào yù)* (**素質教育**) como su tema central en la reforma educativa en la década del 2000, con el objeto de responder al enfoque que existía en cuanto a evaluación en la educación (Ho, 2018). En la ciudad de Hong Kong (RAE), el reporte de la Comisión de Educación en 1997 se enfocó en el desarrollo de la calidad de la educación escolar, esa fue la agenda central y este concepto se esperaba que se implementara en varias fases. Cambios curriculares se realizaron en algunos países. Por ejemplo, el Consejo para el Desarrollo del *Currículum* (Hong Kong) produjo el material *Physical Education Key Learning,* guía curricular para el área. La Directiva de Educación del estado de Michigan generó la política acerca de la EFC en el 2003. El Ministerio de Educación de Canadá creó en el 2010 la guía curricular de Ontario para los grados desde el uno hasta el ocho, intitulado *Health and Physical Education* (Ho et al., 2018).

En su reporte del 2013, la Comisión Europea presentó evidencias acerca de la Educación Física y el Deporte en las escuelas en Europa. Por ejemplo, docentes en Letonia, Austria, Eslovenia y Finlandia fueron motivados para incluir actividad física en varias materias escolares, en lugar de limitarlo a una sola clase. En Alemania, Portugal y el Reino Unido se adoptó el enfoque *cross*-curricular para brindar a los estudiantes una perspectiva más amplia de los deportes y el ejercicio. La República Checa, Alemania y Noruega les enseñan a sus estudiantes las normas de tránsito para los peatones y ciclistas como parte del currículo de Educación Física. En Grecia, la República Checa y Polonia, la Educación Física ha enfatizado la importancia de familiarizar a los jóvenes con los ideales olímpicos y sus símbolos (Ho et al., 2016).

En los Estados Unidos de América también se hicieron esfuerzos desde la Asociación Nacional de Deporte y Educación Física (NASPE) y el Centro para la Prevención y Control de las Enfermedades (CDC), por ejemplo, con acciones tales como los estándares nacionales para Educación Física (NASPE, 2004), la identificación de parte de Le Masurier y Corbin (2006) de las diez razones más importantes para apoyar la implementación de los estándares NASPE en 2006 y las estrategias del CDC para mejorar la EFC en 2010. Por ejemplo, NASPE identificó algunas áreas de importancia: *currículum*, instrucción, valoración, tiempo académico, la mejoría de aspectos como instalaciones, recursos y educación profesional. Todos criterios esenciales para el desarrollo de programas de calidad en Educación Física (NASPE, 2007).

En Latinoamérica hay referentes importantes acerca de la EFD de calidad en Cuba, los cuales son muy reconocidos (Díaz et al., 2013, 2016). También hay referencias de cambios que se han implementado en los sistemas educativos para incrementar las horas de Educación Física en el sistema educativo, por ejemplo, en Educación Secundaria (liceo), y la transformación curricular en ese nivel en atención a los parámetros de la EFC a los objetivos sustentables del milenio, como en Venezuela (López de D'Amico & Guerrero de Hojas, 2018).

Nuevos conceptos para el aprendizaje en Educación Física se comenzaron a presentar en diversos ámbitos. Instrucción innovadora: enseñanza por medio de los juegos para la comprensión; aprendizaje por medio de juegos; modelo de enseñanza reflexiva; enfoque centrado en el estudiante. Oportunidades de Experiencias de Aprendizaje: programa de actividades cocurriculares; actividades recreativas escolares; actividades extracurriculares; programas de deporte después de la escuela; deporte de fines de semana.

Ha existido respuesta del mundo para el desarrollo de la Educación Física en el sistema educativo, sería mezquino no mencionar los esfuerzos

desde los años setenta del siglo XX, por ejemplo, los que viene desarrollando la UNESCO:

1978 – Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte.

2003 – Declaratoria y Recomendaciones de UN Magglingen.

2005 – Reporte acerca de la Educación Física de Calidad.

2005 – Año Internacional del Deporte y la Educación Física.

2010 – Argumentos de la ICSSPE acerca de la Educación Física (ICSSPE).

2010 – Indicadores Internacionales para el sistema de la Educación Física (ICSSPE).

2013 – V Conferencia Internacional de Ministros y Representantes de Gobiernos responsables de la Educación Física y Deporte (MINEPS V).

2013 – Declaración de Berlín.

2015 – La Carta Internacional de la Educación Física, la actividad Física y el Deporte. UNESCO 2015.

2015 – Educación Física de Calidad – Guía para los representantes políticos.

2015 – Educación Física de Calidad – Guía para los representantes políticos – Metodología.

2015 – Proyecto de Políticas para una EFC – Proyectos piloto.

Hay varias organizaciones que han participado en proyectos de apoyo: ISCPES, IAPESGW, FIEP, IFAPA (López de D'Amico et al., 2014a). También se menciona a TAFISA y el proyecto *Designed to Move*, una llamada para repensar los diferentes enfoques en el desarrollo de la Educación Física de Calidad, construyendo así un ambiente con características positivas para fomentar el desarrollo de una vida activa: Ciudades Activas, Día Mundial de la Caminata, Día del Reto para la Salud, Trabajos Experimentales; Proyectos de Semillas. Todos ellos son intentos para lograr un concepto holístico para el desarrollo de una Educación Física de Calidad.

ICSSPE, particularmente su grupo de trabajo Comité Internacional de Pedagogía del Deporte, propuso su agenda *Declaratoria de Posicionamiento de la Educación Física y los Aspectos Referenciales de la Educación Física*. Estos pronunciamientos marcaron la introducción de un concepto holístico para entender el desarrollo de una Educación Física de Calidad.

En MINEPS IV, 2004, se planteó apoyo al desarrollo holístico de la Educación Física y el deporte de manera que se convirtieran en un elemento importante en los sistemas educativos y contribuyan en las reformas educativas con el objeto de que se tome más en cuenta la Educación Física y el deporte en el currículo escolar. En MINEPS V, 2013, se acordaron las siguientes líneas de trabajo: acceso al deporte como un derecho fundamental para todos, promocionar inversión en programas de Educación Física y deporte, preservar la integridad del deporte y orientaciones para la Educación Física de Calidad. Los principales temas abordados se refieren al acceso a la Educación Física y el deporte y la participación en ellos como un derecho, independientemente del género, el origen étnico, la edad, la discapacidad, la procedencia socioeconómica y la orientación sexual. El aspecto central fue la elaboración de estrategias y mecanismos para mejorar el acceso de las mujeres y las niñas, así como las personas con discapacidades. Un aspecto importante a destacar, es que una inversión sostenida en EFC no es una opción de política, sino un componente fundamental de la filosofía de todos los países en materia de deporte, y que las asignaciones presupuestarias no deben desviarse de la oferta pública de programas de Educación Física (UNESCO/MINEPS V, 2013).

MINEPS VI, se centró en tres temas que corresponden a las tres esferas principales en materia de políticas del Plan de Acción de Kazán: 1) Elaborar una visión integradora del acceso inclusivo de todos al deporte, la Educación Física y la actividad física. 2) Potenciar al máximo la contribución del deporte al desarrollo sostenible y la paz. 3) Proteger la integridad del deporte.

La EFC se refuerza como una prioridad en dos áreas de políticas principales del Plan de Acción de Kazán, que fue aprobado en MINEPS VI: I.3: 1. Impulsar la EFC y las escuelas activas. 2. Brindar una educación de calidad y promover el aprendizaje para todos y la adquisición de competencias a través del deporte.

La Carta Internacional de la Educación Física, la actividad física y el Deporte, es un documento inspirado en los DD. HH. que fue adoptado por los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el 18 de noviembre del 2015, durante la 38ª sesión de la Conferencia General de la UNESCO. Este documento es el legítimo sucesor de la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, adoptada originalmente en 1978, durante la 20ª Conferencia General de la UNESCO. La carta original, enmendada en 1991, fue el primer documento inspirado en los DD. HH. en declarar que la práctica de la Educación Física y del deporte es un derecho fundamental de todos. Contiene 12 artículos que sirven como referente universal en

materia de estándares éticos y cualitativos de la Educación Física, la actividad física y el deporte. Valores presentes en la Carta: el acceso al deporte es un derecho fundamental de todos, valores y beneficios del deporte, los roles de los diferentes actores, los principios de calidad y de ética.

La Carta es un gran documento que ampara y protege, en la que se visualiza la amplitud del área del conocimiento que implica la Educación Física. En el 2005, en el Reporte acerca de la Educación Física de Calidad, se resumía la discusión en cuanto al tema, extendiéndolo hacia otras áreas esenciales, como el desarrollo de un estilo de vida activo eficiente, aspectos de la salud, el crecimiento del estudiante en valores y actitudes en el deporte y la actividad física. Según la UNESCO (2015c), la EFC es un elemento central inicial para aprender hábitos de vida y desarrollar patrones de comportamiento positivos. La EFC es un punto de partida esencial para que los niños aprendan competencias para la vida y desarrollen modelos positivos de comportamiento.

Desde la UNESCO, las últimas acciones por la EFC comprenden los estudios pilotos que se vienen realizando en cinco países (Fiyi, México, Sudáfrica, Túnez y Zambia) con el Proyecto de Políticas de EFC (UNESCO, 2015c). La producción de los documentos *Educación Física de Calidad – Guía para los representantes políticos* (UNESCO, 2015a) y *Educación Física de Calidad – Guía para los representantes políticos – Metodología* (UNESCO, 2015b) ha impulsado para que los que trabajan con las políticas puedan tener unas orientaciones acerca de este desarrollo. Este proyecto y la construcción de los materiales citados, incluida una página web, ha sido una iniciativa de UNESCO, conjuntamente con otras organizaciones, a saber, IOC, la Comisión Europea, ICCSPE, Nike, la WHO, el PNUD y UNICEF para coadyuvar en este movimiento global de la EFC y que los países tengan una estrategia para su desarrollo, pues en las reuniones de MINEPS muchos los han solicitado. En la página web de la UNESCO puede encontrarse información en varios idiomas y también hay avances de los reportes presentados del desarrollo de este proyecto en Fiyi, México, Suráfrica y Zambia (UNESCO, 2017). También en estos países se han producido sendos documentos analizando el estado del arte y las perspectivas. Por ejemplo, en México, Ceballos et al., (2018). La idea principal es ver la política de la EFC y la puesta en práctica de la misma. Hasta ahora las políticas revisadas promueven la alfabetización física y el aprendizaje basado en valores, formando parte de un desarrollo completo y de las prioridades mundiales en materia de educación, pero todavía hay que hacer su implementación para ver si se logra la EFC con inclusión. Los países que participan deben expresar su interés, pero además, el proceso de revisión prioriza el compromiso de las partes interesadas involucradas y afectadas

por la política de EFC, a través de consultas diseñadas para reflejar las perspectivas en el terreno en los marcos normativos en donde participan evaluadores internos y externos.

7 | COMENTARIOS FINALES

La práctica variada de la Educación Física es atractiva. Algunos estudiantes reciben la clase de EF con una calidad excelente, pero otros tienen restricciones debido a la cultura, religión, economía y estatus social. Algunos nunca han recibido una clase de EF. La educación de calidad es una preocupación a nivel mundial (Hardman et al., 2013). Este es un hecho que ha sido señalado en todas las áreas del conocimiento y la Educación Física no es la excepción.

Las acciones para la EFC desde 1978 hasta el 2015 se inician con la Carta Fundamental para la Educación Física y el Deporte (1978), en particular, se destaca que es un derecho humano y sus 11 artículos protegen la provisión de la Educación Física. Posteriormente, se modifica la Carta Fundamental y en el mismo año 2015 surgen las orientaciones para los que hacen las políticas acerca de la Educación Física de Calidad, que comprende: inclusión, aspectos de género, garantía de calidad, flexibilidad curricular, asociación con la comunidad, entrenamiento profesional y desarrollo de elementos de apoyo para la Educación Física. Las orientaciones existen, ¿qué corresponde entonces ahora? Se sugiere:

- Lograr compromisos de las autoridades respectivas de cada país a cumplir de hecho y derecho (palabra y acción) estos acuerdos internacionales, y se hace necesario reflexionar acerca de los alcances en materia de actividad física, Educación Física y deporte en cada país.
- Es necesario el trabajo interministerial para el repunte de la actividad física, en particular, en los lugares en donde existen ministerios diversos para atender la Educación Física, el deporte, o en aquellos casos en donde hay ministerios o entes gubernamentales diferentes, para Educación Básica y otro para Educación Universitaria.
- Documentar los beneficios de la actividad física, de la creación de hábitos por medio de la Educación Física en el sistema educativo.
- Informar acerca de la actividad física a nivel local y nacional, por ejemplo, hacer campañas mediáticas.
- Investigar y publicar acerca de la actividad física, impulsarla desde instituciones de gobierno con una agenda nacional de investigación

en la cual sea incluida la temática de la EFC y el tema de salud pública a través de una vida activa.

- Generar concursos que impulsen el trabajo en estas áreas.
- Proyectar el trabajo que se realiza en el país a nivel internacional, de esta manera se proyectan en la comunidad internacional los alcances que se van obteniendo.

A nivel regional (América Latina), hay organizaciones con las cuales se pueden establecer alianzas, por ejemplo: ALBA, MERCOSUR, CELAC, UNASUR, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y trabajar en la agenda de la Educación Física de Calidad. También apoyarse en la Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación/CINTERPLAN-OEA. En fin, hacer alianzas estratégicas que permitan el apoyo para profundizar acerca de lo que se está haciendo en la región para seguir impulsando la EFC y que ser partícipe de la construcción de equipos de trabajo permita al docente, pero también a las autoridades, pensar en ser parte de la constitución de una red global/local por la calidad educativa. Las políticas son importantes, pero por sí solas no van a lograr el cambio. Es necesario que todos impulsen los procesos y se apropien de la documentación existente para elevar el estatus de la EF en el sistema educativo. Latinoamérica también debe fortalecer sus organizaciones académicas regionales, de modo que permita el crecimiento en esta área, tal como lo observamos en los otros continentes.

8 | REFERENCIAS

Amusa, L. O., & Toriola, A. L. (2010). The changing phases of Physical education in Africa: Can a uniquely African model emerge? *African Journal for Physical Activity and Health Sciences*, *16*(4), 666-680. https://doi.org/10.4314/ajpherd.v16i4.64095

Demirel, D. H., & Yildiran, I. (2013). The Philosophy of Physical Education and Sport from Ancient Times to the Enlightenment. *European Journal of Educational Research*, *2*(4), 191-202. https://doi.org/10.12973/eu-jer.2.4.191

Díaz, G. B., Liermo, A. P., Puig, A. R., & Savigne, M. B. (2013). Historia de la Educación Física en Cuba. *Actividad Física y Ciencias* (Revista electrónica), *5*(1), 1-15. https://bit.ly/36dNfbL

Díaz, G. B., Morales Ferrer, A. M., & Goslin, A. (2016). En R. López de D'Amico, T. Benn & G. Pfister (Eds.). *Women and Sport in Latin America.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315736020-9

Galakof, A. (2015, 21 julio). *The Figure of the Gentleman in 19th century Victorian England: The re-Fashioning of a Manhood Ideal*. Buzz… littéraire. https://bit.ly/36dSw33

Goodbody, J. (1982). *The illustrated history of gymnastics*. Stanley Paul.

Hardman, K. (2004). *An up-date on the status of physical education in schools worldwide: technical report for the World Health Organization*. World Health Organization. https://bit.ly/2s0ELWv

Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology: International journal of fundamental and applied kinesiology*, *40*(1), 5-28. https://bit.ly/36awjms

Hardman, K., & Marshall, J. (2000). *World-wide survey of the state and status of school physical education: The final report to the International Olympic Committee*. University of Manchester. https://doi.org/10.1177/1356336x000063001

Hardman, K., & Marshall, J. (2009). *Second World-wide Survey of School Physical Education. Final Report*. ICSSPE.

Hardman, K., Murphy, C., Routen, A., & Tones, S. (2013). UNESCO NWCPEA: *Worldwide Survey of School Physical Education. Final Report*. UNESCO. https://bit.ly/38gVW74

Ho, W. K. Y., Ahmed, D., Wong, B., Huang, F., López de D'Amico, R., Dinold, M., & Branislav, A. (2016). Quality Physical Education and Global Concern – Ways Ahead and Future Development. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias, 8*(1), 60-70. http://bit.ly/2PhJRqo

Ho, W. K. Y., López D'Amico, R., Dinold, M., Benn, T., Antala, B., Wong, B., Huang, F., & Holzweg, M. (2014). Quality development and reform in physical education. En C. Scheuer, B. Antalay & M. Holzweg (Eds.). *Physical Education: Quality in Management and Teaching* (pp. 46-61). Logos. https://bit.ly/2PpO8XI

Ho, W. K. Y., Ahmed, M. D., Keh, N. C., Khoo, S., Tan, C., Dehkordi, M. R., Gallardo, M., Lee, K., Yamaguchi, Y., Wang, J., Liu, M., & Huang, F. (2017). Professionals' perception of quality physical education learning in selected Asian cities. *Cogent Education*, *4*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1408945

Ho, W. K. Y., Ahmed, D., López de D'Amico, R., Ramos, A., Ferreira, E. L., Rocha Ferreira, M. B., Franco Amaral, S. C., Ceballos Gurrola, O., Béquer Díaz, G., Ramos, A., Hoyos, L. A., Jasmín, A., Rivera, A., Leon Van Niekerk, R., Huang, F., & Wong, B. (2018). Measuring the perception of quality physical education in Latin American professionals. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 40*(4), 361-369. https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.05.006

Ho, W. K. Y. (2018). *The Study of Quality Physical Education – Past, Recent Researches and Attempts for Quality Improvement. Lecture series prepared for the 60th Anniversary of Tianjin University of Sport (June 2018)*. https://bit.ly/33YaEwj

Ceballos, O., Jáuregui, A., Salinas, A., Ávila, A., Villafuerte, A., Martínez, C., Medina, C., Salazar, C. (2018). *Hacia una estrategia nacional para la prestación de Educación Física de calidad en el nivel básico del Sistema Educativo Mexicano*. Instituto Nacional de Salud Pública; CONADE; UNESCO; OPS; OMS. https://bit.ly/2YlyK2T

López de D'Amico, R. (2013). Pedagogies for teaching PE in the 21st Century. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy 2*(4), 32-43. https://bit.ly/2Rs8zpz

López de D'Amico, R., Ho, W., Antala, B., Dinold, M., Benn, T., & Holzweg, M. (2014c). Voces Acerca de la Educación Física en América Latina. *Revista Desencuentros*, *11*, 6-14.

López de D'Amico, R., Ho, W. K. Y., Benn, T., Dinold, M., & Branislav, A. (2014a). Gestión e investigación en organizaciones académicas de educación física y deporte. En E. Ferreira (Ed.). *Focuses on Physical Education* (pp. 91–142). NGIME-UFJF.

López de D'Amico, R., Ramos, A., & Guerrero, G. (2014b). Physical education and health in the Venezuelan social transformation context. In M. K. Chin & C. R. Edginton (Eds.). *Physical Education and Health. Global Perspectives and Best Practice* (pp. 545-558). SAGAMORE. https://bit.ly/2r9AdND

López de D'Amico, R. L., Ho, W. K. Y., Antala, B., Benn, T., Dinold, M., & Holzweg, M. (2018). Compartiendo perspectivas globales acerca de la Educación Física de calidad. *Educere*, *22*(72), 325-341. https://bit.ly/2LvPSxx

López de D'Amico, R., & Guerrero de Hojas, G. (2018). Transformación curricular y pedagógica en Educación Media en Venezuela: caso Educación Física. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)*, *9*(2), 119-133. https://bit.ly/2OUIaPK

López-Taylor, J., Jáuregui-Ulloa, E., & González-Villalobos, M. (2014). Physical Education in Mexico: Experiences and trends related to Physical Activity and Health. In M. K. Chin & C. R. Edginton (Eds.). *Physical Education and Health Global Perspectives and Best Practice* (pp. 311-324). SAGAMORE. https://bit.ly/2r9AdND

Le Masurier, G., & Corbin, C. B. (2006). Top 10 reasons for Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *77*(6), 44-53. https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597894

NASPE (2004). *Moving Into The Future: National Standards for Physical Education*. McGraw-Hill Education. https://bit.ly/2RpeSu3

NASPE (2007). *What constitutes a highly qualified physical education teacher.* AAHPERD. https://bit.ly/38i3bvx

Ramírez Torrealba, J. (2009). *Fundamentos teóricos de la recreación, la educación física y el deporte: una introducción hacia la físico-corporalidad.* Episteme. https://bit.ly/2qsJ6Bv

UNESCO (2004). *Education for all: the quality imperative; EFA global monitoring report, 2005*. UNESCO. http://bit.ly/2RLUDXV

UNESCO (2005). *Rapport final: Séminaire UNESCO sur la qualité de l'éducation physique et sportive.* UNESDOC Biblioteca Digital. https://bit.ly/34YEuSH

UNESCO/MINEPS V. (2013). *Declaración de Berlín.* UNESDOC. Biblioteca Digital. http://bit.ly/35jEVHm

UNESCO / MINEPS V. (2013). Declaración de Berlín. Disponible en: https://bit.ly/33Y53Gj

UNESCO (2015a). *Educación Física de Calidad: Guía para los responsables políticos*. UNESCO. https://bit.ly/2RqNGv3

UNESCO (2015b). *Educación Física de Calidad. Guía para los representantes políticos. Metodología*. UNESDOC Biblioteca Digital. http://bit.ly/2PihiJB

UNESCO (2015c). *Políticas de Educación Física de Calidad.* UNESDOC Biblioteca Digital.

http://bit.ly/2LT8V50

UNESCO (2017). *Quality Physical Education (QPE) Policy Project*. UNESCO. http://bit.ly/34jL6K9

EDUCACIÓN FÍSICA Y DIVERSIDAD: UNA CUESTIÓN DE GÉNERO

Physical Education and Diversity: A Gender Issue

María Ángeles Fernández-Villarino*
Universidad de Vigo, España
marianfv@uvigo.es

Ariadna Hernaiz-Sánchez
Universidad de Vigo, España
arihernaiz@icloud.com

Eloy Villaverde-Caramés
Universidade da Coruña, España
eloy.villaverde@gmail.com

* Autor de correspondencia

Resumen

Varias investigaciones y diferentes instituciones internacionales reconocen el papel fundamental que la Educación Física puede desarrollar en la promoción de un estilo de vida activo y saludable, así como el favorecer una actitud positiva hacia la práctica de actividad físico-deportiva. La investigación evidencia que el índice de sedentarismo en la población infantil y adolescente es elevado y preocupante, cuestiones que se acentúan más en el caso de las niñas y de las adolescentes. Si una Educación Física de calidad debe responder de manera específica a las necesidades de todas y cada una de las personas que la reciben, teniendo en cuenta las evidencias anteriores, se hace necesario un análisis en torno al género, la Educación Física y su influencia en esta parte de la población, dado que parece no tener ni el mismo significado ni la misma influencia que en el caso de los niños y de los adolescentes.

Palabras clave: actividad física; Educación Física; diversidad; género.

Recibido: 15 de julio de 2019
Aprobado: 6 de noviembre de 2019

Abstract

Several researches and different international institutions recognize the fundamental role that Physical Education can play in promoting an active and healthy lifestyle, as well as fostering a positive attitude towards the practice of physical-sports activity. Research shows that the rate of sedentarism in the child and adolescent population is high and worrisome, issues that are more accentuated in the case of girls and female adolescents. If a quality physical education is to respond specifically to the needs of each and every person who receives it, taking into account the above evidence, an analysis of gender, physical education and its influence is needed on this part of the population, given that it seems to have neither the same meaning nor the same influence as in the case of boys and male adolescents.

Keywords: physical activity; Physical Education; diversity; gender.

1 | INTRODUCCIÓN

A pesar de la evidencia científica que señala los numerosos beneficios que la práctica de actividad física (AF) tiene para el desarrollo de un estilo de vida activo y saludable (OMS, 2010; Hallal et al., 2012), son muchos los adolescentes que no cumplen con las recomendaciones mínimas de práctica de AF para el desarrollo de dicho estilo de vida (OMS, 2012). Del mismo modo, se destaca que las niñas practican menos que los niños (Flintoff & Scraton, 2006; Moreno-Murcia et al., 2012; Sterdt et al., 2013), lo que supone una problemática particular: si el índice de práctica de las niñas es bajo, probablemente sus hábitos saludables en torno a la práctica de AF en edades adultas sean escasos (Ackerman et al., 2018).

El género como constructo social puede influir en el disfrute de una buena salud física, mental y de bienestar, así como en el acceso a los servicios de salud y los resultados que experimentan a lo largo de la vida. Por ello, se debe poner énfasis desde la investigación en evidenciar las diferencias que por esta variable se generan, pues probablemente los planes de acción e intervención deban realizarse desde una perspectiva específica, en este caso, de género. Por ejemplo, en el 2012, la OMS destacaba que la proporción de chicas de entre 11 y 15 años que no cumplía con las recomendaciones de 60 minutos de AF de moderada a vigorosa estaba entre el 81 y el 90 %. Posteriormente, en España, estudios como el del Instituto Nacional de Estadística [INE] (2014), Janssen y LeBlanc (2010) y Mielgo-Ayuso et al. (2016) señalan que se continúa con esta tendencia. Estas evidencias refuerzan la idea de que el género discrimina la cultura de la motricidad, generando deficiencias en las niñas y alejándolas de la salud y el bienestar futuro (González Palomares et al., 2010).

Dentro de las diferentes estrategias que se han desarrollado para enfrentar esta situación, la World Health Organization (2008) busca en la escuela un agente transmisor en la promoción de la AF, instando particularmente a las clases de EF como fuente para el desarrollo de la educación para la salud. De manera específica, entiende que un aumento en el número de clases de EF incrementaría la AF diaria de las estudiantes, así como el desarrollo de conocimientos y habilidades para la toma de decisiones que garanticen la participación a largo plazo en la AF. Todo ello en el contexto de una EF agradable, que aliente a la máxima participación de las estudiantes y donde el profesorado y todo el personal educativo tomen conciencia de que la escuela y la EF pueden ser un factor clave en la salud del futuro.

Si la escuela en general y la EF en particular generan experiencias positivas, es probable que la predisposición de las adolescentes a la práctica de AF

sea mayor. Por ello, los objetivos de este estudio son: (1) describir la opinión que un grupo de adolescentes tiene frente a la escuela y la EF; (2) valorar las funciones que le otorgan a la EF escolar en función de su índice de práctica.

2 | MÉTODO

El método utilizado para la realización de este estudio ha sido el descriptivo tipo encuesta. Esta opción metodológica responde a la necesidad de conjugar los intereses y posibilidades de quienes realizan la investigación y las exigencias y naturaleza del problema investigado (Arnal et al., 1994). Este tipo de método es de carácter fácil y directo, lo que hace que sea muy utilizado en el ámbito educativo (Cohen & Manion, 1990).

2.1. Participantes

Participaron en el estudio 873 alumnas de edades comprendidas entre los 13 y los 18 años (M = 14.2 años ± 1.0). Todas las alumnas pertenecen a centros públicos de Enseñanza Secundaria de la comunidad autónoma de Galicia, en España. La distribución por cursos se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1 | Distribución de la muestra por curso

	N = **873**	
	n	%
1.º Secundaria	294	33.7
2.º Secundaria	287	32.9
3.º Secundaria	292	33.4

Nota: Elaboración propia.

2.2. Variables de estudio

Las variables estudiadas han sido: (1) Índice de práctica de AF, calculado a partir de la frecuencia y el tiempo de práctica de AF fuera de la escuela con supervisión de entrenador/monitor o entrenadora/monitora, la frecuencia y el tiempo de práctica de AF fuera de la escuela con carácter recreativo y sin organizar, y la frecuencia y tiempo de práctica de AF realizada fuera del horario escolar, pero en el propio centro educativo bajo

supervisión; (2) Valoración de la escuela (no me gusta nada, no me gusta mucho, me es indiferente, me gusta, me gusta mucho); (3) Valoración de la EF (no me gusta nada, no me gusta mucho, me es indiferente, me gusta, me gusta mucho); funcionalidad que le otorgan a la EF (libera energías, promueve aprendizajes o perfeccionamiento de las técnicas deportivas, enseña a tener una buena conducta moral, promueve estilos de vida activos y saludables, proporciona momentos de relajación y diversión, mejora la condición física).

2.3. Instrumento de recolección de datos

Como instrumento de recolección de datos se ha utilizado el CIEVA (Cuestionario Internacional sobre el Estilo de Vida de los Alumnos). Este instrumento ha sido utilizado en diferentes estudios en contextos portugueses (Carreiro da Costa & Marques, 2011; Marques & Carreiro da Costa, 2013); españoles (Cantero, 2018; Fernández-Villarino et al., 2017; Mayor, 2018; Mourelle, 2014; Sierra et al., 2019) y ambos (Marques et al., 2017; Lago-Ballesteros et al., 2019).

El cuestionario está constituido por 39 preguntas cerradas, estructuradas en cuatro dimensiones con la siguiente distribución: datos personales (6 ítems), hábitos de vida (12 ítems), actitudes y percepciones (12 ítems) y la valoración de la escuela, la EF y la práctica de AF (9 ítems). Es en esta última dimensión en la que se ha centrado el análisis.

Como índice de consistencia interna de las preguntas del cuestionario se utilizó el coeficiente de Alpha de Cronbach, obteniendo valores de $\alpha = .78$ para todo el cuestionario y de $\alpha > .71$ en cada una de las dimensiones estudiadas.

2.4. Procedimiento

Este trabajo se realizó en consonancia con los patrones éticos de las Ciencias del Deporte (Harriss & Atkinson, 2015) y fue aprobado por la Secretaría Xeral para el Deporte de la Xunta de Galicia, institución del gobierno regional responsable de la práctica de actividad físico-deportiva en los centros escolares. También recibió la aprobación de la Universidade da Coruña, al estar bajo el marco de realización de una propuesta general en el seno de la Red Euroamericana de Actividad Física, Educación y Salud (REAFES).

Para la recolección de datos, se estableció contacto telefónico con las direcciones de los centros participantes y se les envió documentación relativa al objeto de estudio y procedimiento. Del mismo modo, también se

les garantizó el anonimato, tanto de los centros participantes como del alumnado.

Una vez autorizados por la dirección del centro, se obtuvieron los consentimientos informados de los progenitores o responsables legales del alumnado participante. El cuestionario se aplicó a grupos en el aula de manera independiente, bajo la coordinación de la dirección del centro educativo y con la presencia del profesorado de EF.

2.5. Análisis estadístico

Se realizó un análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas en función de la naturaleza de las variables). Con la intención de identificar las diferencias entre los grupos analizados se utilizó la prueba de Chi-cuadrado.

Los análisis estadísticos realizados se llevaron a cabo utilizando el programa SPSS para Windows, en su versión 20.2 (SPSS INC. IBM, USA), con unos niveles de significatividad de $p < .05$.

3 | RESULTADOS

En la Tabla 2 se han incluido las variables que nos permiten calcular el índice de AF de las personas participantes en el estudio. En relación con la frecuencia de práctica de AF, fuera del centro escolar sin entrenador, más de la mitad de las encuestadas (57.7 %) afirma que practica una vez por semana, o de dos a tres veces por semana. Además, el 87.9 % afirma que el máximo de tiempo que emplea en la práctica es de dos a tres horas en toda la semana.

Las chicas que nunca practican fuera del centro escolar sin entrenador suponen el 50 %. En el 71.3 % de los casos no superan las tres horas por semana.

Más del 70 % de las encuestadas afirma que nunca practica AF en el centro, pero fuera del horario escolar el tiempo que invierte la mayoría es inferior a tres horas por semana.

Teniendo en cuenta estos resultados, y tomando como referencia las recomendaciones de la OMS (2010) para estas edades (60 minutos de AF diaria de moderada a vigorosa), el 76.4 % de las chicas son sedentarias, frente al 23.6 % que son activas.

Tabla 2 | Descripción de la práctica de actividad física y deportiva en diferentes contextos

N		Chicas	
		%	
Frecuencia de AF fuera del centro escolar sin supervisión	Nunca	66	7.8
	-1 vez/semana	73	8.6
	1 vez/semana	224	26.5
	2/3 veces/semana	264	31.2
	4/6 veces/semana	120	14.2
	Todos los días	98	11.6
Tiempo de AF fuera del centro escolar sin supervisión	½ hora	155	19.7
	1 hora	292	37.2
	2-3 horas	244	31.0
	4-6 horas	67	8.5
	7 horas o más	28	3.6
Frecuencia de AF fuera del centro escolar con supervisión	Nunca	418	49.9
	-1 vez/semana	15	1.8
	1 vez/semana	99	11.8
	2/3 veces/semana	156	18.6
	4/6 veces/semana	121	14.4
	Todos los días	29	3.5
Tiempo de AF fuera del centro escolar con supervisión	½ hora	24	5.6
	1 hora	103	23.8
	2-3 horas	181	41.9
	4-6 horas	67	15.5
	7 horas o más	57	13.2
Frecuencia de AF dentro del centro escolar	Nunca	564	71.4
	-1 vez/semana	20	2.5
	1 vez/semana	35	4.4
	2/3 veces/semana	122	15.4
	4/6 veces/semana	37	4.7
	Todos los días	12	1.5

(Continuación)

N		Chicas	
		%	
Tiempo de AF dentro del centro escolar	½ hora	58	25.9
	1 hora	76	33.9
	2-3 horas	70	31.3
	4-6 horas	14	6.3
	7 horas o más	6	2.7

Nota: Elaboración propia.

La opinión sobre la escuela se describe en la Tabla 3. Algo más de la mitad de las encuestadas (55.9 % de las sedentarias y el 54.2 % de las activas) señala que la escuela o no les gusta o les es indiferente, frente al resto de las alumnas que afirma que al menos la escuela les gusta mucho. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre las activas y las sedentarias.

Tabla 3 | Opinión de las alumnas en torno a la escuela

	Sedentarias		**Activas**		^2X	*P*
	n	**%**	**n**	**%**		
No me gusta nada	50	7.9	9	7.6	2.018	.733
No me gusta mucho	101	15.9	22	18.6		
Me es indiferente	204	32.1	33	28.0		
Me gusta	233	36.7	42	35.6		
Me gusta mucho	47	7.4	12	10.2		

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se describe la opinión sobre las clases de EF. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en torno a esta valoración y el índice de AF de las adolescentes. Cerca del 80 % de los casos (76.9 % de las sedentarias y 79.7 % de las activas) les gustan o les gustan mucho las clases de EF; frente a ellas, el 8 % afirma que no les gustan mucho o nada (8.2 % de las sedentarias y 8.3 % de las activas).

Tabla 4 | Opinión sobre las clases de Educación Física

	Sedentarias		Activas		^2X	*P*
	n	%	n	%		
No me gusta nada	19	3.0	3	2.5		
No me gusta mucho	33	5.2	7	5.9		
Me es indiferente	95	14.9	14	11.9	1.266	.867
Me gusta	265	41.7	54	45.8		
Me gusta mucho	224	35.2	40	33.9		

Nota: Elaboración propia.

La funcionalidad que las alumnas encuestadas le encuentran a la EF escolar se describe en la Tabla 5. Para el 35.2 % de las alumnas sedentarias y el 30.3 % de las activas, la EF escolar sirve para promover un estilo de vida saludable. En el caso de las sedentarias, destacan la mejora de la condición física (20.4 %) y el aprendizaje y perfeccionamiento de técnicas deportivas (16.2 %). Las funcionalidades que menos valoran las alumnas activas son el aprendizaje de una buena conducta moral y el proporcionar momentos de diversión y relajación (4.4 % en ambos casos). No se han encontrado diferencias significativas entre activas y sedentarias ($p < .05$).

Tabla 5 | Funcionalidad de la Educación Física

	Sedentarias		Activas		^2X	*P*
	n	%	n	%		
Liberar energías	50	10.0	12	13.3		
Aprendizaje técnicas deportivas	80	16.2	17	18.8		
Buena conducta moral	13	2.6	4	4.4		
Promoción estilos de vida saludables	176	35.2	27	30.3	3.896	.564
Relajación y diversión	34	6.8	4	4.4		
Mejora de la condición física	102	20.4	15	16.6		
No tengo opinión	44	8.8	11	12.2		

Nota: Elaboración propia.

4 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos de este estudio fueron describir la opinión de un grupo de chicas adolescentes en relación con la EF y la escuela, así como valorar la funcionalidad que le otorgan a la EF en función de su índice de práctica. El conocimiento de estas opiniones permitirá identificar el posicionamiento del grupo de alumnas de cara a entender sus actitudes ante la AF, y saber si la opinión que tienen está en línea con las recomendaciones para una EF que respeta la diversidad, concretamente, la de género.

En general, los resultados sugieren que las alumnas que son activas no llegan al 30 %. Estos resultados parecen estar en línea con los presentados por Lima-Serrano et al. (2015), en los cuales solo el 21.4 % del alumnado realizaba práctica diaria de AF de moderada a vigorosa. Estos datos contribuyen a evidenciar que el índice de práctica de AF de las niñas es bajo. Varios han sido los planes que desde diferentes instituciones se han puesto en marcha para paliar esta situación, sin embargo, parece que no están teniendo la suficiente eficacia.

La práctica mayoritaria de actividad físico-deportiva por parte de las alumnas se realiza fuera del centro escolar, con una frecuencia no superior a las tres veces por semana y una duración total por debajo de las tres horas. Estos datos concuerdan con los presentados por el estudio ELOIN (Ortiz-Marrón et al., 2016), en el que el número de horas de práctica de AF está en el orden de las 2.7. Una vez más se pone de manifiesto la baja frecuencia y la escasa duración de la práctica de actividad físico-deportiva en las chicas.

Parece que las actividades deportivas ofertadas en los centros escolares no cumplen las expectativas de las alumnas, ya que el número que afirma realizar práctica en el centro escolar fuera del horario es escaso. Trabajos como los de Jose et al. (2011) y el Estudio Aladino (2016) señalan que a las niñas que no les gusta practicar deportes en la escuela tienden a ser menos activas en la edad adulta. Por ello, se considera que la escuela puede influir en la percepción de la actitud para los deportes (Telama et al., 2014), de ahí la necesidad de revisar la oferta de práctica de actividades físico-deportivas fuera del horario escolar.

La opinión que las alumnas presentan sobre la escuela es neutra respecto a la que presentan sobre la EF. Mientras que la mayoría opina que la escuela no les gusta mucho o les es indiferente, las clases de EF son valoradas positivamente por la mayoría de las alumnas encuestadas. Según Cleland et al. (2012), un incremento en el horario de las clases de EF podría llevar a un incremento de hasta el 50 % en la actividad físico-deportiva en la edad adulta. Del mismo modo, la World Health Organization

(2008) recomienda que en las clases de EF se responda a las necesidades e intereses de la edad, género y nivel de habilidad, buscando la máxima participación de las estudiantes.

A la hora de seleccionar las funcionalidades que tiene la EF, las alumnas han identificado la promoción de un estilo de vida saludable como la principal. En esta línea, la World Health Organization (2008, 2018) considera que la EF contribuye con los niveles de actividad física recomendados para el desarrollo de un estilo de vida activo y saludable. La escuela debería establecer estándares que garanticen la calidad de la EF para poder asegurar el potencial de esta materia como promotora de la actividad física entre el alumnado. Otra institución internacional como la UNESCO (2015) habla de experiencias de aprendizaje inclusivo dentro del aula de EF, fomentando actitudes positivas que puedan conducir a una vida más placentera y físicamente activa. Es por ello que se debe hacer una mención especial a las cuestiones de género. Para asegurar una EF de calidad se darán oportunidades al alumnado que de manera particular más lo necesite. Este es el caso de las chicas, que, como se ha reflejado en la investigación, presentan índices muy bajos de actividad física.

Por otro lado, se debe considerar que la problemática descrita no es exclusiva de la EF, de ahí que las soluciones no pueden venir únicamente desde esta perspectiva. Es en la educación para la salud y en una visión global de la problemática donde se deben buscar soluciones. Una intervención integral, con ejes sociales, sanitarios y educativos, debería fomentar el desarrollo de oportunidades de aprendizaje dirigidas a una alfabetización sanitaria. Así se podría mejorar el conocimiento, la autonomía y el desarrollo de habilidades que generarían en la población una mejora de la salud. Del mismo modo, disponer de recursos adecuados, formar a los profesionales responsables y generar una cultura de promoción de la salud se hace determinante para el éxito.

La importancia de realizar un análisis específico de la problemática de las chicas radica en que podemos focalizar la investigación. Así se dan más oportunidades de comprender una realidad que se estudia desde hace tiempo y que no se consigue transformar a pesar de los intentos. Parece que la EF ha dirigido parte de sus esfuerzos a responder a las necesidades de este sector poblacional y está consiguiendo romper con los estereotipos, o con la prevalencia/reproducción de los estereotipos, en torno a la práctica de actividad físico-deportiva en el caso de las niñas (Alvariñas Villaverde & Novoa, 2016).

Sería interesante disponer de indicadores específicos que nos permitan interpretar la realidad de las chicas que no hacen AF suficiente. De este

modo despertaríamos la sensibilidad que nos permita avanzar en soluciones, generando un conocimiento más específico del problema.

5 | REFERENCIAS

Ackerman, K. E., Holtzman, B., & Parziale, A. L. (2018). Actividad física en la infancia y la adolescencia: beneficios inmediatos y a largo plazo. En E. Ferrer (Ed.). Salud y Deporte en Femenino. La importancia de mantenerse activa desde la infancia. Hospital San Joan de Déu. http://bit.ly/2qF66gI

Agencia Española de Consumo, Seguridad Alimentaria y Nutrición. (2016). Estudio Aladino 2015: Estudio de vigilancia del crecimiento, alimentación, actividad física, desarrollo infantil y obesidad en España 2015. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. https://bit.ly/2Rjoqqw

Alvariñas Villaverde, M., & Novoa Pérez, A. (2016). Pensamientos relacionados con la actividad física y el género en adolescentes de Galicia. Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, *2*(1), 23-35. https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.1.1439

Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). Investigación educativa: Fundamentos y Metodología. Labor.

Cantero Castrillo, P. (2018). La percepción de salud en jóvenes escolares (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña. https://bit.ly/363oKOh

Cleland, V., Dwyer, T., & Venn, A. (2012). Which domains of childhood physical activity predict physical activity in adulthood? A 20 year prospective tracking study. British Journal of Sports Medicine, *46*(8), 595-602. https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090508

Cohen, L., & Manion, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Editorial La Muralla.

Carreiro da Costa, F., & Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyle at school: views of students, teachers, and parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.). Contemporary Issues in Physical Education: International Perspectives (pp. 249-268). Meyer & Meyer Sport. https://bit.ly/33QREzw

Fernández-Villarino, M. Á., González Valeiro, M., Toja Reboredo, B., & Carreiro da Costa, F. (2017). Valoración de la escuela y la Educación Física y su relación con la práctica de actividad física de los escolares. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (31), 312-315. https://bit.ly/2Li5Fjx

Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.). The handbook of physical education (pp. 767-783). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781848608009.n43

González Palomares, A., Táboas Pais, M. I., Rey Cao, A. (2010). Los libros de texto como herramientas para la promoción de una práctica físico-deportiva en igualdad: análisis comparativo de la representación racial entre los libros publicados durante la vigencia de la LOGSE y la LOE. Cuadernos de Psicología del Deporte, *10*(2). https://bit.ly/2DXhZ4N

Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. The Lancet, *380*(9838), 247-257. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1

Harriss, D. J., & Atkinson, G. (2015). Ethical standards in sport and exercise science research: 2016 update. International Journal of Sports Medicine, *36*(14), 1121-1124. https://doi.org/10.1055/s-0035-1565186ç

Instituto Nacional de Estadística [INE] (2014). Encuesta Europea de Salud en España 2014. Ministerio de Sanidad Consumo y Bienestar Social. https://bit.ly/38CPUOc

Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. International journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, *7*(40). https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40

Jose, K. A., Blizzard, L., Dwyer, T., McKercher, Ch., & Venn, A. J. (2011). Childhood and adolescent predictors of leisure time physical activity during the transition from adolescence to adulthood: a population based cohort study. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, *8*(54). https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-54

Lago-Ballesteros, J., Martins, J., González-Valeiro, M. Á., & Fernández-Villarino, M. Á. (2019). Parental assessment of physical education in the school curriculum: A brief report on the influence of past experiences as students. PloS ONE, *14*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219544

Lima-Serrano, M., Guerra-Martín, M. D., & Lima-Rodríguez, J. S. (2015). Estilos de vida y factores asociados a la alimentación y la actividad física en adolescentes. Nutrición Hospitalaria, *32*(6), 2838-2847. http://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.32.6.9831

Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2013). Levels of physical activity of urban adolescents according to age and gender. International Journal of Sports Science, *3*(1), 23-27. https://bit.ly/2qqgSY8

Marques, A., González Valeiro, M., Martins, J., Fernández-Villarino, M. Á., & Carreiro da Costa, F. (2017). Relación entre la actividad física de los adolescentes y la de madres/padres. Revista de Psicología del Deporte, *26*(1), 145-156. https://bit.ly/2Pcss1o

Mayor Villalaín, A. (2018). Los proyectos deportivos como medio de promoción de actividad física en los centros escolares gallegos: tratamiento desde una perspectiva de género. (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña. https://bit.ly/2YrbnFf

Mielgo-Ayuso, J., Aparicio-Ugarriza, R., Castillo, A., Ruiz, E., Ávila, J. M., Aranceta-Batrina, J., Gil, A., Ortega, R., Serra-Majem, L., Varela-Moreiras, G., & González-Gross, M. (2016). Physical activity patterns of the Spanish population are mostly determined by sex and age: findings in the ANIBES study. PLoS ONE, *11*(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149969

Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., & Cervelló, E. (2012). Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. The Spanish Journal of Psychology, *15*(1), 90-100. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37288

Mourelle, M. (2014). Relación de los agentes sociales con el índice de práctica de actividad física de los escolares de 10 a 16 años de las urbes gallegas (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña. https://bit.ly/2Lix6d1

Organización Mundial de la Salud (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Organización Mundial de la Salud. http://bit.ly/2E6mKsz

Organización Mundial de la Salud (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. Organización Mundial de la Salud. http://bit.ly/2qIxXN5

Ortiz-Marrón, H., Cuadrado-Gamarra, J. I., Esteban-Vasallo, M., Cortés-Rico, O., Sánchez-Díaz, J., & Galán-Labaca, I. (2016). Estudio Longitudinal de Obesidad Infantil (ELOIN): diseño, participación y características de la muestra. Revista Española de Cardiología, *69*(5), 521-523. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2016.01.018

Sierra Palmeiro, E., González Valeiro, M. A., & Fernández-Villarino, M. (2019). Overweight in school children and association with physical activity and parental habits. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, *25*(4), 290-294. https://doi.org/10.1590/1517-869220192504 181165

Sterdt, E., Liersch, S., & Walter, U. (2013). Correlates of physical activity of children and adolescents: a systematic review of reviews. Health Education Journal, *73*(1), 72-89. https://doi.org/10.1177/0017896912469578

Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Viikari, J., & Raitakari, O. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. Medicine & Science in Sports & Exercise, *46*(5), 955–962. https://doi.org/10.1249/mss.0000000000000181

UNESCO (2015). Quality physical education (QPE). Guidelines for policy-makers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://bit.ly/2qkSiaV

World Health Organization (2008). School policy framework: Implementation of the WHO global strategy on diet, physical activity and health. WHO Press, World Health Organization. https://bit.ly/2PiwpBs

World Health Organization (2018). Promoting physical activity in the education sector. WHO regional Office for Europe. https://bit.ly/33NDC1J

PAPEL DE LA ESCUELA Y LOS PROYECTOS DEPORTIVOS DE CENTRO EN EL FOMENTO DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS ESCOLARES

Role of the School and Sports Projects of the Center in Promoting the Practice of Physical Activity Among Schoolchildren

Alba Mayor-Villalaín*
Universidad Isabel I, España
alba.mayor.villalain@ui1.es

Pedro Cantero-Castrillo
Universidade da Coruña, España
cantero_46@hotmail.com

Belén Toja-Reboredo
Universidade da Coruña, España
belen.toja@udc.es

Miguel Ángel González-Valeiro
Universidade da Coruña, España
miguel.gonzalez.valeiro@udc.es

* Autor de correspondencia

Resumen

La legislación educativa en España establece la obligación de adoptar, en los centros educativos, medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte de la población escolar, promoviendo la práctica diaria de actividad física durante la jornada escolar y siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes. El profesor de Educación Física es el responsable del diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten en el centro educativo. Para ayudar a las instituciones educativas a cumplir con estos requerimientos, en algunas comunidades autónomas, como la gallega, se han creado programas de innovación educativa. Presentamos aquí un estudio descriptivo longitudinal realizado con centros educativos de la comunidad autónoma de Galicia, en el momento inicial de aplicación de dichos programas, denominados Proyectos Deportivos de Centro. Buscábamos realizar esta investigación a modo de diagnóstico para mejorarlos y crear estructuras que en el futuro respondan adecuadamente a la realidad de las escuelas, del profesorado, del alumnado y del entorno (perspectiva ecológica).

Palabras clave: Educación Física; escuela; proyectos deportivos; práctica; práctica de actividad física; secundaria.

Abstract

The educational legislation in Spain establishes the obligation to adopt in schools, measures to make physical activity and a balanced diet be part of the school population, promoting the daily practice of physical activity during the day and following the recommendations of the competent bodies. The physical education teacher is responsible for the design, coordination and supervision of the measures taken for these purposes in the educational center. To help educational institutions comply with these requirements, in some autonomous communities, such as Galicia, educational innovation programs have been created. We present here a longitudinal descriptive study carried out with educational centers of the autonomous community of Galicia, at the initial moment of application of these programs, called Sports Projects of the Center. We sought to carry out this research as a diagnosis to improve them and create structures that in the future respond adequately to the reality of schools, teachers, students and the environment (ecological perspective).

Keywords: Physical Education; school; sports projects; practice; physical activity; high school.

Recibido: 3 de julio de 2019
Aprobado: 8 de noviembre de 2019

1 | INTRODUCCIÓN

En los últimos años han sido frecuentes los estudios descriptivos sobre los estilos de vida. En todos se ha constatado un elevado porcentaje de jóvenes que no cumplen las recomendaciones de práctica de actividad física (AF), situación agravada en el grupo de chicas.

La Xunta de Galicia, institución responsable del sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia en España, persigue modificar esta realidad a través de una iniciativa destinada a la promoción de estilos de vida activos y saludables, denominados Proyectos Deportivos de Centro (PDC). Estos están enmarcados en el plan Proxecta, que fomenta la innovación educativa a través de programas que desarrollan las competencias como eje del currículum y los elementos transversales.

La importancia de los PDC recae en la apuesta que se realiza para convertir el centro educativo en un espacio dinamizador y promotor de hábitos de vida saludables, tratando de alcanzar una juventud educada físicamente, con una familia, grupo de iguales y entorno implicados en el proceso, en la búsqueda de un mayor impacto de lo que se reserva de forma exclusiva en el currículum, tal como recomiendan autores como Piéron et al. (2007) y Mourelle (2014).

Para orientar a los centros, la Xunta de Galicia da a conocer las experiencias en algunos de los centros participantes y dicta una serie de recomendaciones para llevarlas a cabo, distinguiendo actividades dentro del horario lectivo (dentro y fuera del currículum) y actividades fuera del horario lectivo.

Las primeras recogen recomendaciones como: unidades didácticas transversales; organización de recreos activos; creación de ligas internas; cesión de material; organización de espacios activos con preferencia femenina; utilización de las horas de tutoría para realizar AF; organización de charlas y/o conferencias sobre AF y salud, entre otras. En el caso de las actividades fuera del horario lectivo, dentro del centro educativo o en su entorno, la administración propone: la realización del trayecto a la escuela en bicicleta o caminando; programas de AF mediante las instituciones que gestionan el deporte en edad escolar; programas de actividades de sensibilización a las familias; encuestas de hábitos de AF, entre otras posibilidades. Fuera del horario lectivo y del centro educativo se plantea participar en el + XOGADE (xogos galegos deportivos) y organizar semanas blancas/azules/verdes.

El objetivo del estudio general ha sido más ambicioso, pero en este artículo pretendemos describir los cambios que se producen en la práctica de AF del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (12-18 años) de Galicia tras la aplicación de los PDC durante dos cursos académicos.

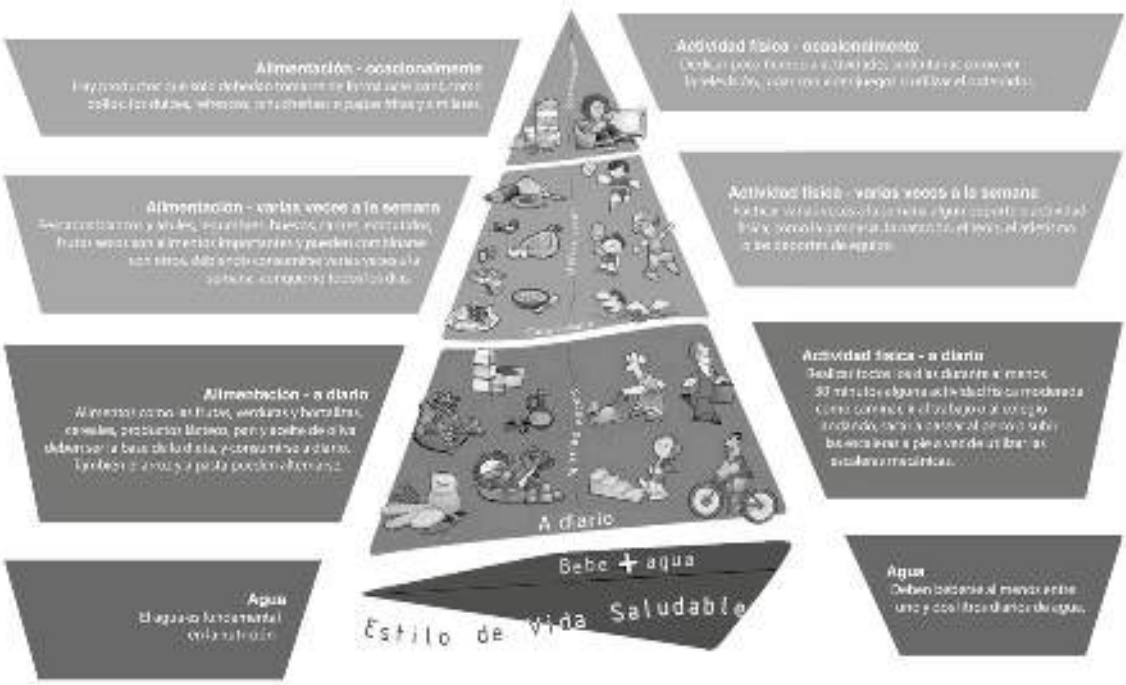
2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

En el 2015, la Organización Mundial de la Salud (OMS) clasifica la inactividad física como el cuarto factor de riesgo en lo que respecta a la mortalidad mundial (6 % de las muertes registradas en todo el mundo), y determina que las personas que no hacen suficiente AF presentan un riesgo de mortalidad de entre un 20 % y un 30 % superior al de aquellas que son lo suficientemente activas. Vemos cómo la AF regular presenta beneficios tanto fisiológicos, como psicológicos y sociales sobre la salud (Bermúdez, 2015).

Las preguntas que nos surgen son: ¿cuál es la cantidad e intensidad diaria de AF recomendada?, y ¿qué tipo de práctica?

Corbin (2014) proponía la llamada Pirámide de AF para adolescentes, mediante la cual da a conocer todo lo necesario sobre el tipo, cantidad e intensidad de AF adecuada en cada momento. Esta fue adaptada posteriormente por el Ministerio de Sanidad y Consumo (Martínez et al., 2008) dentro de AF para la Infancia y Adolescencia, y en 2008 la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición publicó la Pirámide NAOS (Figura 1), la cual complementa las recomendaciones alimentarias con la necesidad de realizar práctica de AF.

Figura 1 | Pirámide NAOS

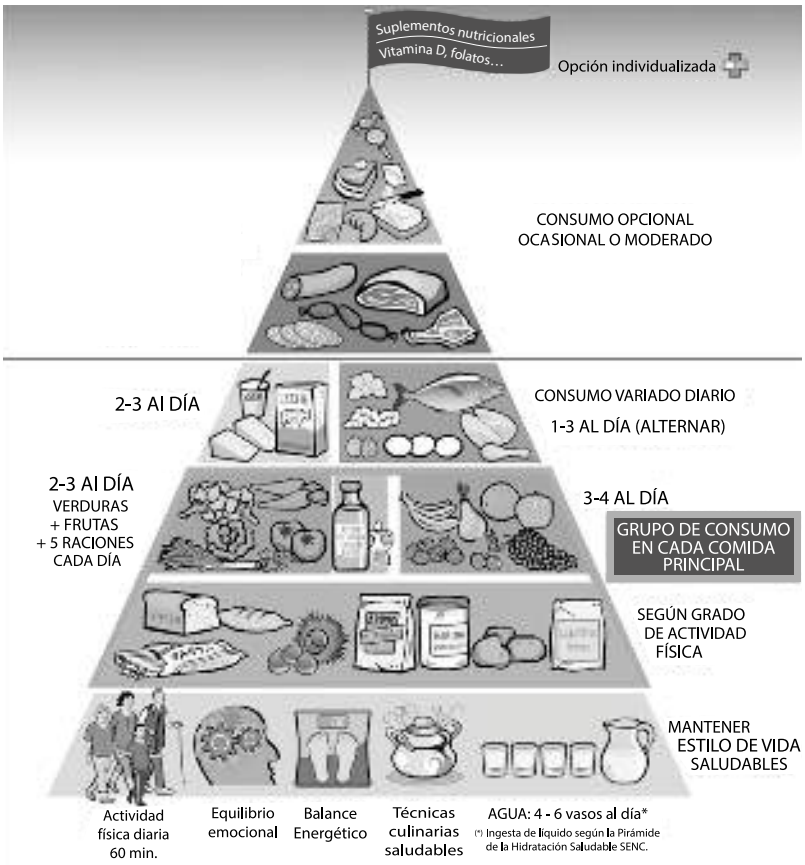


Nota: Ballesteros-Arribas et al. (2008). https://binged.it/2Rsbzm2

En esta pirámide comprobamos como la AF abarca todas las acciones que entrañan movimiento corporal. Aparecen en los primeros peldaños todas las que se pueden realizar como parte de un estilo de vida activo (desplazamientos activos, sacar a pasear al perro, subir las escaleras, momentos de juego, de trabajo, de tareas domésticas…), y a medida que se asciende, esas actividades tienden a dirigirse más hacia el ejercicio físico (gimnasia, natación, zumba, yoga, tenis…), para acabar finalmente recomendando dedicar el menor tiempo posible a las inactivas (ver la televisión, jugar a videojuegos, entrar en Internet…).

En 2016, el Grupo Colaborativo de la Sociedad Española de Nutrición Comunitaria añadió a la base de la pirámide la promoción del equilibrio emocional (Figura 2). Según nos indica su guía alimentaria (SENC, 2016), dedicar tiempo a la compra, a la cocción de alimentos y compartir el conocimiento a través de comidas en familia podrían ser los primeros pasos para alcanzar la plena consciencia emocional en el proceso de alimentación. Del mismo modo, la práctica de AF ya no solo se contempla como práctica individual, sino que se potencia su práctica compartida.

Figura 2 | Pirámide SENC



Nota: Grupo Colaborativo de la Sociedad Española de Nutrición Comunitaria, 2016. https://binged.it/2Pp2pEj

En España, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad realiza las recomendaciones nacionales de AF para la salud, reducción del sedentarismo y del tiempo de pantalla (2015), las cuales están basadas en las existentes a nivel internacional (OMS, Agencia de Salud Pública de Canadá, Departamento de Salud de EE.UU., Sistema Nacional de Salud del Reino Unido, etc.) y se adaptan a la realidad poblacional de nuestro entorno, ya que hasta entonces no existían.

Presentamos brevemente las recomendaciones de la OMS (2010) y su adaptación a la población española para la franja de los cinco a los 17 años (edad escolar sobre la que nos centramos en esta investigación), pues ambas se complementan y aportan una visión más completa de manera conjunta. Consiste en juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, EF o ejercicios programados, en el contexto de la familia, la escuela o las actividades comunitarias.

Las pautas son:

- Acumular un mínimo de 60 minutos diarios de AF moderada o vigorosa.
- La AF por un tiempo superior a 60 minutos diarios reportará un beneficio aún mayor para la salud.
- La AF diaria debería ser, en su mayor parte, aeróbica. Convendría incorporar, como mínimo tres veces por semana, actividades vigorosas que refuercen, en particular, los músculos y huesos.
- Limitar el tiempo frente a la televisión u otras pantallas (móviles, videojuegos, ordenadores, etc.) con fines recreativos a un máximo de dos horas al día.
- Minimizar el tiempo de transporte motorizado (en coche, en autobús, en metro) y fomentar el transporte activo, recorriendo a pies o en bicicleta al menos parte del camino.
- Fomentar las actividades al aire libre.

Destacamos que, en sus recomendaciones, la OMS (2010) aconseja fomentar un plan de AF inicialmente moderado, que progrese gradualmente hasta alcanzar una mayor intensidad.

La Canadian Society for Exercise Physiology (CSEP/SCPE) (Tremblay et al., 2016) elabora sus recomendaciones atendiendo a parámetros diarios de práctica de AF, actividades sedentarias y horas de sueño. Afirma que, para obtener beneficios óptimos para la salud, en la infancia y la adolescencia (de cinco a 17 años) se deben alcanzar altos niveles de práctica (al menos 60 minutos diarios de actividad moderada o vigorosa, estas últimas al menos tres días), bajos niveles de comportamiento sedentario y dormir lo suficiente cada día (no menos de ocho horas en ninguna franja de edad).

Interviniendo en la escuela, se puede conseguir llegar a toda la población que está inmersa de forma obligatoria hasta los 16 años, y también, a los agentes socializadores que más influencia ejercen sobre los escolares. Además, recoge a la población en el momento ideal de adquisición de hábitos de vida saludables (Morgan et al., 2003), en un entorno favorable para la práctica de AF (Piéron et al., 2008), y los beneficios de un estilo de vida saludable en las primeras etapas de la vida tendrán repercusiones en las posteriores (Piéron et al., 2007).

Podemos concluir que la escuela es reconocida como el lugar más completo y controlado para aplicar programas de promoción de AF con el fin de intervenir en la mejora de los estilos de vida (Melnyk et al., 2007),

ya que juega un papel fundamental en la adherencia a la AF en la infancia y adolescencia (Jago et al., 2009; Martínez-Baena, 2012; Martínez-López et al., 2009; Pérez-López & Delgado-Fernández, 2007; Piéron et al., 2008; Romero, 2007; Villard et al., 2007) y ayuda a mejorar tanto los resultados en salud física, emocional y social, como los académicos de los estudiantes (St Leger et al., 2010).

3 | MÉTODO

3.1. Variables de estudio

Nuestro objeto de estudio se ciñe a la relación de los escolares con la práctica de AF. Es por ello que nuestras variables solo atienden a este aspecto, a pesar de que nuestro instrumento incluye otros, como hábitos alimenticios, hábitos de sueño y opiniones.

Para facilitar su exposición y estudio, agrupamos las variables en dos dimensiones:

I. Datos personales: Centro, Curso y Género. Tales variables no aparecen reseñadas de forma individual, debido a que son las que se utilizan para segmentar los análisis.

II. Hábitos de vida: Práctica de AF informal, de club, extraescolar y el Tiempo total de AF extraído del cáculo del tiempo de actividades informales, de club, extraescolares y 90 minutos de Educación Física (EF) (ya que los estudiantes no se encuentran en AF moderada vigorosa los 120 minutos establecidos por ley). Se establecen dos categorías, siguiendo las recomendaciones de la OMS en 2010 (Activos: siete horas o más; No activos: menos de siete horas).

3.2. Población y muestra

La población de estudio está compuesta por el alumnado de 16 centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia en España, que han aplicado PDC durante los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015. En el primer momento, fueron 23 centros públicos los que aplicaron PDC, pero se tuvo que descartar a seis de ellos, ya que no continuaron aplicándolos en el segundo momento. Otro centro se utilizó en el estudio piloto.

Para asegurar el número de estudiantes necesarios en representación de la muestra, utilizamos el criterio de seleccionar, por cada cuatro líneas, dos;

por cada dos, una de ellas; si el centro solo disponía de una única línea, se seleccionó todo el alumnado de esa aula. En el curso escolar 2013-2014 se recogió información del alumnado de primero, segundo y tercer grados de la ESO. En el curso 2014-2015, se realizó en segundo, tercero y cuarto grados de la ESO, eliminando a primer grado de la ESO e integrando a cuarto, para poder realizar el estudio longitudinal.

En la Tabla 1 se observa la distribución de la muestra en función del género de los escolares en ambos momentos de estudio. Podemos ver en la muestra que el reparto en chicos y chicas es equilibrado (1093 sujetos en el primer momento y 1289 en el segundo). El número de alumnas en ambos momentos del estudio es un poco superior (2 % de media en la diferencia entre ellos).

Tabla 1 | Distribución de la muestra en función del género de los escolares

Momento	Género	N	%
2013-2014	Masculino	531	48.6*
	Femenino	562	51.4*
	Total	1093	100.0
2014-2015	Masculino	630	48.9*
	Femenino	659	51.1*
	Total	1289	100.0

Nota: Elaboración propia.

Para el análisis de los datos se utilizaron distintas agrupaciones que provocaron que la muestra se modificase en cada variable analizada. Además, dependiendo de las variables, la frecuencia también sufrió alteraciones, debido a la posibilidad de que los sujetos no respondiesen a todas las preguntas, o que diesen respuestas erróneas, teniendo que ser anuladas algunas de ellas. Como ejemplo, el caso de los sujetos que han seleccionado más de una opción en preguntas que solo admitían una única respuesta. Por este motivo, en cada tabla de resultados se marca el número del alumnado participante y la agrupación seleccionada.

Destacamos que el número de sujetos de la muestra nos permite establecer con rigor ciertos rasgos de generalización para el conjunto de la población.

3.3. Instrumento

Como instrumento de recogida de datos se adaptó el Cuestionario Internacional sobre el Estilo de Vida de los Escolares, validado para su aplicación portuguesa por Marques y Carreiro da Costa (2010) y utilizado en diferentes estudios (Carreiro da Costa & Marques, 2011). Posteriormente, fue adaptado al gallego y validado por Mourelle (2014). Quedó constituido por 29 preguntas cerradas. Este cuestionario sufrió una nueva adaptación para formar la versión final, conformada por 39 ítems y mantuvo la misma estructura que el cuestionario original: cuatro dimensiones, con la siguiente distribución de los ítems: datos personales (6 ítems), hábitos de vida (12 ítems), actitudes y percepciones (12 ítems) y valoración de la escuela, la EF y la práctica de AF (9 ítems).

Los procesos de validación se recogen en Marques y Carreiro da Costa (2013), para escolares portugueses de enseñanza secundaria, Mourelle (2014). En cuanto a la población española, la versión final pasó por un proceso de validación de expertos (Mayor, 2018).

Antes de administrar definitivamente el cuestionario, se realizó un estudio piloto, con una muestra de las mismas características que las de nuestro estudio, al grupo de niños de menor edad, analizándose posteriormente el índice de consistencia interna mediante el Alpha de Cronbach (Tabla 2), con un valor de $\alpha = .78$ para el global del cuestionario.

3.4. Aspectos éticos y legales

Para el desarrollo de este proyecto se contó con el conocimiento y el apoyo de la Xunta de Galicia a través de la Secretaría General para el Deporte, que remitió a todos los centros participantes un escrito donde informaba de la investigación y solicitaba su colaboración en la misma.

Inicialmente, el grupo de investigación pasó una invitación para participar a cada uno de los centros, acordando las fechas para su aplicación, y se introdujeron en el estudio aquellos que tenían PDC en el curso escolar 2013-2014 y que los siguieron aplicando en el 2014-2015.

Antes de comenzar el estudio, se pidió el consentimiento informado por parte de la dirección de los centros educativos y el consentimiento por escrito de las familias de los menores, garantizando en todo el proceso el completo anonimato de los participantes.

4 | RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis comparativo entre la muestra de los estudiantes del 2013-2014 (momento 1) con la muestra del 2014-2015 (momento 2), analizando descriptivamente cada variable y comprobando si estadísticamente se encuentran diferencias significativas entre los dos momentos del estudio.

Los resultados se han organizado en cuatro apartados que se corresponden con las variables estudiadas en el cuestionario, vinculadas a la práctica de AF del alumnado encuestado, Tiempo de práctica AF informal, deporte de club y extraescolar, finalizando con el Tiempo total, sumadas todas las variables citadas más el tiempo dedicado a la Práctica de AF formal (EF).

4.1. Tiempo de práctica semanal informal

Esta variable se trata en el cuestionario (10.c) para cuantificar el tiempo que emplea el alumnado en AF informal de acuerdo con una pregunta anterior de filtro (ítem 10.a). El tiempo de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal tiene como posibles respuestas: (1) aproximadamente media hora, (2) aproximadamente una hora, (3) aproximadamente de dos a tres horas, (4) aproximadamente de cuatro a seis horas, (5) siete horas o más.

En la Tabla 2 se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable, descartando al alumnado que no respondió en la pregunta de filtro y al que respondió Nunca (11 % del total), coincidente con el porcentaje del alumnado que no ha respondido a esta pregunta. Los mayores porcentajes se distinguen en dos a tres horas por semana en el grupo de chicos (35 % de media) en ambos momentos, mientras en el grupo de chicas en una hora (42 % de media) en ambos momentos. Los porcentajes disminuyen a medida que nos alejamos tanto por encima como por debajo de una a tres horas en ambos géneros y momentos. Finalmente, podemos concluir que el tiempo de dedicación semanal a las actividades informales, en ambos géneros, tiende a mantenerse e incluso muestra un leve aumento en el segundo momento, ya que en el grupo de chicos se ha incrementado de dos a seis horas semanales (1 %) y se ha visto reducida la opción de media a una hora semanal (1 %). En el caso de las chicas se ha aumentado de dos a seis horas semanalmente (1 %), para reducir en una hora semanal (1 %).

Tabla 2 | Tiempo de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15

Género	Tiempo de práctica semanal de AF informal		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
Masculino	Válidos	1/2 hora	71	51	14.5	8.8
	1 hora	117	174	24.0	31.0	
	2-3 horas	168	193	34,4	35.7	
	4-6 horas	72	80	14.8	14.7	
	7 horas o más	60	55	12.3	9.8	
	Total	488	553	100.0	100.0	
	Perdidos	N.C.	43	77		
	Total		531	630		
Femenino	Válidos	1/2 hora	112	109	21.9	19.4
	1 hora	200	242	39.1	41.4	
	2-3 horas	151	152	29.5	27.2	
	4-6 horas	36	43	7.0	8.4	
	7 horas o más	12	21	2.3	3.6	
	Total	511	567	100.0	100.0	
	Perdidos	N.C.	51	92		
	Total		562	659		

Nota: Elaboración propia.

Como se puede comprobar en la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 3) y en la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (Tabla 4), tanto la muestra de chicos como la de chicas son iguales en ambos momentos, pues no se presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3 | Comparación del tiempo de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
Género		**Tiempo de práctica semanal de AF informal**
Masculino	U de Mann-Whitney	133389,500
	W de Wilcoxon	286570,500
	Z	- .330
	Sig. asintót. (bilateral)	.741
Femenino	*U* de Mann-Whitney	142141,000
	W de Wilcoxon	272957,000
	Z	- .563
	Sig. asintót. (bilateral)	.573

Nota: Elaboración propia.

Tabla 4 | Comparación del tiempo de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
Género			**Tiempo de práctica semanal de AF informal**
Masculino	Diferencias más extremas	Absoluta	.053
		Positiva	.026
		Negativa	- .053
	Z de Kolmogorov-Smirnov		.858
	Sig. asintót. (bilateral)		.454

(Continuación)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
Género			**Tiempo de práctica semanal de AF informal**
Femenino	Diferencias más extremas	Absoluta	.027
		Positiva	.008
		Negativa	- .027
	Z de Kolmogorov-Smirnov		.442
	Sig. asintót. (bilateral)		.990

Nota: Elaboración propia.

4.2. Tiempo de práctica semanal de club

Esta variable se trata en el cuestionario (ítem 11.c) para cuantificar el tiempo que emplea el alumnado en realizar AF de club, de acuerdo con la pregunta filtro anterior (11.a). Presenta como posibles respuestas: (1) aproximadamente media hora, (2) aproximadamente una hora, (3) aproximadamente de dos a tres horas, (4) aproximadamente de cuatro a seis horas, (5) siete horas o más.

En la Tabla 5 se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable, descartando al alumnado que no respondió en la pregunta de filtro y al que respondió nunca (47 % del total), coincidente con el porcentaje de alumnado que no ha respondido a esta pregunta. Los mayores porcentajes se distinguen en dos a tres horas por semana (40 % de media) en ambos grupos y momentos. Además, los porcentajes disminuyen a medida que nos alejamos tanto por encima como por debajo de dos a tres horas en ambos géneros y momentos. Finalmente, podemos concluir que el tiempo de práctica semanal de club, en ambos géneros, se ha mantenido en ambos momentos, ya que en el grupo de chicos se ha reducido la opción de media hora y siete horas o más semanalmente (4 %) y se ha visto incrementado en una hora semanal y de cuatro a seis horas (4 %). En el caso de las chicas se reduce en media hora y dos-tres horas semanales (6 %), para aumentar en una hora semanal y siete horas o más semanales (6 %).

Tabla 5 | Tiempo de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15

Género	Tiempo de dedicación semanal de deporte de club		*N* 13-14	*N* 14-15	% 13-14	% 14-15
Masculino	Válidos	1/2 hora	21	14	5.8	3.7
		1 hora	46	55	12.8	14.7
		2-3 horas	147	156	40.9	41.7
		4-6 horas	73	83	20.3	22.2
		7 horas o más	72	66	20.1	17.6
		Total	359	374	100.0	100.0
	Perdidos	N.C.	172	256		
	Total		531	630		
Femenino	Válidos	1/2 hora	21	11	8.4	4.2
		1 hora	63	75	25.1	28.8
		2-3 horas	102	98	40.6	37.7
		4-6 horas	39	41	15.5	15.8
		7 horas o más	26	35	10.4	13.5
		Total	251	260	100.0	100.0
	Perdidos	N.C.	311	399		
	Total		562	659		

Nota: Elaboración propia.

Como se puede comprobar en la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 6) y en la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (Tabla 7), tanto la muestra de chicos como la de chicas son iguales en ambos momentos (no se presentan diferencias estadísticamente significativas).

Tabla 6 | Comparación del tiempo de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
Género		**Tiempo de práctica semanal de AF informal**
Masculino	U de Mann-Whitney	66594,500
	W de Wilcoxon	136719,500
	Z	- .197
	Sig. asintót. (bilateral)	.844
Femenino	U de Mann-Whitney	31221,500
	W de Wilcoxon	62847,500
	Z	- .883
	Sig. asintót. (bilateral)	.377

Nota: Elaboración propia.

Tabla 7 | Comparación del tiempo de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
Género			**Tiempo de dedicación semanal de AF extraescolar**
Masculino	Diferencias más extremas	Absoluta	.024
		Positiva	.024
		Negativa	- .021
	Z de Kolmogorov-Smirnov		.326
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000

(Continuación)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
Género			**Tiempo de dedicación semanal de AF extraescolar**
Femenino	Diferencias más extremas	Absoluta	.041
		Positiva	.000
		Negativa	- .041
	Z de Kolmogorov-Smirnov		.467
	Sig. asintót. (bilateral)		.981

Nota: Elaboración propia.

4.3. Tiempo de práctica semanal extraescolar

Esta variable se analiza en el cuestionario (ítem 12.c) para cuantificar el tiempo que emplea el alumnado en AF extraescolar de acuerdo con la pregunta filtro anterior (12.a). El tiempo de práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar tiene como posibles respuestas: (1) aproximadamente media hora, (2) aproximadamente una hora, (3) aproximadamente de dos a tres horas, (4) aproximadamente de cuatro a seis horas, (5) siete horas o más.

En la Tabla 8 se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable, descartando al alumnado que no respondió en la pregunta de filtro (12.a) y al que respondió Nunca (68 % del total), coincidente con el porcentaje de alumnado que no ha respondido a esta pregunta. Los mayores porcentajes se distinguen en dos a tres horas por semana en el grupo de chicos (34 % de media) en ambos momentos, mientras en el grupo de chicas en una hora (37 % de media) en ambos momentos. Los porcentajes disminuyen a medida que nos alejamos tanto por encima como por debajo de dos a tres horas en ambos géneros y momentos. Finalmente, podemos concluir que el tiempo de dedicación semanal a las actividades extraescolares ha mostrado un leve aumento en el segundo momento, ya que en el grupo de chicos se ha reducido de media hora semanal (7 %) y se ha visto incrementado de dos a tres horas semanales (5 %). En el caso de las chicas se reduce en media hora semanal (11 %), para distribuirse en el resto de los tiempos de práctica.

Tabla 8 | Tiempo de práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15

Género	Tiempo de dedicación semanal de AF extraescolar		*N* 13-14	*N* 14-15	% 13-14	% 14-15
Masculino	Válidos	1/2 hora	54	37	23.2	16.4
		1 hora	63	67	27.0	29.6
		2-3 horas	73	83	31.3	36.7
		4-6 horas	24	22	10.3	9.7
		7 horas o más	19	17	8.2	7.5
		Total	233	226	100.0	100.0
	Perdidos	N.C.	298	404		
	Total		531	630		
Femenino	Válidos	1/2 hora	48	30	31.2	19.7
		1 hora	52	64	33.8	42.1
		2-3 horas	43	40	27.9	26.3
		4-6 horas	9	13	5.8	8.6
		7 horas o más	2	5	1.3	3.3
		Total	154	152	100.0	100.0
	Perdidos	N.C.	408	507		
	Total		562	659		

Nota: Elaboración propia.

Como se puede comprobar en la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 9) y en la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (Tabla 10), tanto la muestra de chicos como la de chicas son iguales en ambos momentos (no se presentan diferencias estadísticamente significativas).

Tabla 9 | Comparación del tiempo de práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
Género		**Tiempo de dedicación semanal de AF extraescolar**
Masculino	U de Mann-Whitney	24946,500
	W de Wilcoxon	52207,500
	Z	-1,010
	Sig. asintót. (bilateral)	.313
Femenino	U de Mann-Whitney	10409,500
	W de Wilcoxon	22344,500
	Z	-1,755
	Sig. asintót. (bilateral)	.079

Nota: Elaboración propia.

Tabla 10 | Comparación del tiempo de práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
Género			**Tiempo de dedicación semanal de AF extraescolar**
Masculino	Diferencias más extremas	Absoluta	.068
		Positiva	.068
		Negativa	- .012
	Z de Kolmogorov-Smirnov		.729
	Sig. asintót. (bilateral)		.663

(Continuación)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
Género			**Tiempo de dedicación semanal de AF extraescolar**
Femenino	Diferencias más extremas	Absoluta	.114
		Positiva	.114
		Negativa	.000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,000
	Sig. asintót. (bilateral)		.270

Nota*:* Elaboración propia.

4.4. Tiempo total de práctica de actividad física semanal categorizado

El Tiempo Total de práctica semanal (categorizado) se extrae a partir de la suma de los tiempos de Práctica formal, informal, de club y extraescolar. Consideramos que la AF formal semanal para el alumnado es de 90 minutos en clase de EF, ya que los estudiantes suelen dedicar diez minutos a los desplazamientos y los cambios de indumentaria de los 120 minutos establecidos por ley.

En este apartado, debido al alto porcentaje de estudiantes no-activos, se incorporan dos categorías con el fin de diferenciar, dentro del grupo de los que son no-activos, los que son poco activos (de cuatro horas a 6.99 horas semanales) de los que son muy poco activos (de cero horas a 3.99 semanalmente) y, del mismo modo, diferenciamos los que son suficientemente activos (de siete horas a 9.99 horas semanales), de los que son muy activos (más de diez horas semanales).

Aunque las diferencias no siempre son significativas estadísticamente, los resultados nos muestran que a pesar de la tendencia en la población escolar a reducir la práctica de AF, los proyectos deportivos en los centros estudiados han logrado frenar el acusado descenso que se venía observando, llegando incluso a mantener la práctica del grupo de chicas.

Tal y como se observa en la Tabla 11, más de tres cuartas partes de las alumnas se encuentran por debajo del tiempo de práctica recomendado (80 % de media en ambos momentos) por la OMS (2010), pero si observamos la diferencia entre momentos podemos ver que hay una tendencia a mantenerse las alumnas activas, y cómo descienden las muy poco activas

(2 %), para aumentar las poco activas (1 %) y muy activas (1 %). En los alumnos, en cambio, vemos cómo el porcentaje de no-activos es menor que en las alumnas, situándose en más de la mitad (58 % de media en ambos momentos). En ellos observamos, además, cómo los porcentajes presentan una tendencia de aumento en los no-activos en el segundo momento (4 %), mientras que, de manera proporcional, los que se encuentran dentro del tiempo de práctica recomendado tienden a disminuir. Ahora bien, dentro de los que no son activos, podemos apreciar cómo los mayores cambios se encuentran en los poco activos (aumento del 3 %), mientras en los activos están en los muy activos (descenso del 3 %). Lo que parece indicarnos que los estudiantes que realizaban mucha práctica de AF semanal van abandonándola, para acabar convirtiéndose en poco activos.

Finalmente, podemos concluir que el tiempo total de práctica de AF semanal en el grupo de chicas ha tendido hacia un aumento en el segundo momento y en el de chicos a un descenso.

Tabla 11 | Clasificación con base en la actividad física realizada semanalmente de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15

Género	Tiempo total de AF con la suma de todas las variables		*N* 13-14	*N* 14-15	% 13-14	% 14-15
Masculino	Válidos	Muy poco activo	112	131	21.1	21.9
		Poco activo	185	225	**34.8**	**37.6**
		Activo	100	108	18.8	18.1
		Muy activo	134	134	25.2	22.4
		Total	531	598	100.0	100.0
Femenino	Válidos	Muy poco activo	268	282	**47.7**	**45.9**
		Poco activo	182	204	32.4	33.2
		Activo	67	72	11.9	11.7
		Muy activo	45	56	8.0	9.1
		Total	562	614	100.0	100.0

Nota: Elaboración propia.

Como se puede comprobar en la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 12) y en la prueba Z de Kolmogorov Smirnov (Tabla 13), tanto la muestra de chicos como la de chicas son iguales en ambos momentos (no se presentan diferencias estadísticamente significativas).

Tabla 12 | Comparación de la clasificación según el tiempo total de práctica semanal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
Género		**Tiempo total de AF con la suma de todas las variables**
Masculino	U de Mann-Whitney	153000,500
	W de Wilcoxon	332101,500
	Z	-1,098
	Sig. asintót. (bilateral)	.272
Femenino	U de Mann-Whitney	169020,000
	W de Wilcoxon	327223,000
	Z	-.651
	Sig. asintót. (bilateral)	.515

Nota*:* Elaboración propia.

Tabla 13 | Comparación de la clasificación según el tiempo total de práctica semanal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
Género			**Tiempo total de AF con la suma de todas las variables**
Masculino	Diferencias más extremas	Absoluta	.036
		Positiva	.036
		Negativa	.000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		.604
	Sig. asintót. (bilateral)		.859

(Continuación)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
Género			**Tiempo total de AF con la suma de todas las variables**
Femenino	Diferencias más extremas	Absoluta	.018
		Positiva	.000
		Negativa	-.018
	Z de Kolmogorov-Smirnov		.301
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000

Nota: Elaboración propia.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las recomendaciones de la OMS (2010), y su adaptación para la población española (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015), nos indican cómo entre los cinco y los 17 años se deben acumular un mínimo de 60 minutos diarios de AF moderada o vigorosa. Sin embargo, los niños y adolescentes no alcanzan los niveles recomendados (Hallal et al., 2012; OMS, 2010; Sallis et al., 2016). De acuerdo con los datos referentes a los 16 centros estudiados, tan solo un 31 % de los escolares cumplen esta recomendación, siendo menor aún el número de chicas que llegan a este mínimo (20 %) que de chicos (42 %).

Comparando los datos con Mourelle (2014), también en población gallega, encontramos que sus resultados recogen un 54 % de escolares activos, lo que refleja un aumento en la inactividad con respecto a los porcentajes observados entonces y cómo se va tendiendo a la situación global descrita por organizaciones como la OMS (2010) y autores como Sallis et al. (2016), donde se encuentran porcentajes muy elevados de adolescentes inactivos. Además, atendiendo a las diferencias respecto al género, constatamos, al igual que nuestros datos, gran diversidad de estudios que reflejan mayor inactividad física en las chicas, entre ellos, el estudio EYHS, con un 9 % de diferencia (Riddoch et al., 2005), estudio HELENA, con un 34 % (Moreno et al., 2008), el estudio HBSC, con un 15 % (Roberts et al., 2009) y el estudio realizado por Mourelle (2014) en escolares gallegos, con un 16 %.

El sexo es un correlato que tiene una potente asociación con la participación en AF, pues son las mujeres quienes habitualmente se muestran menos activas que los hombres, entre otros motivos, por las tradicionales tipologías estereotipadas de «hombre físicamente activo» y «mujer físicamente pasiva», que identifican autores como Crawford y Unger (2004), y que pueden seguir presentes en nuestro contexto.

La secular discriminación que ha sufrido la mujer ha dejado constancia durante dos siglos de un deporte y una EF androcéntricos, a los cuales la mujer ha tenido que adaptarse. Esta situación ha ido evolucionando legislativamente hacia una igualdad real en el contexto educativo, procurando dejar atrás una materia que, según autores como Vázquez et al. (2000), se constituía en un reforzador de estereotipos sobre el propio cuerpo y la AF, así como de las expectativas que a partir de ellos se generan para su futura relación con la AF y el deporte.

No obstante, un análisis del currículum oculto que se está transmitiendo puede ayudar a identificar algunos procedimientos inconscientes que el profesorado y profesionales del contexto deportivo pueden estar retransmitiendo al alumnado. Del mismo modo, el conocimiento e implementación de metodologías de aprendizaje comprensivo pueden contribuir a disminuir las diferencias en la práctica de AF según el género, pues como señala el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en España, no es suficiente con la mera práctica; la comprensión de los parámetros estructurales y funcionales, o la transferencia entre deportes, lograrán que tanto los chicos como las chicas entiendan el deporte como un recurso para ocupar su tiempo libre de forma saludable.

Al analizar las diferencias entre momentos, no se encuentran diferencias significativas en el total de práctica semanal de los 16 centros estudiados ($p = .272$ en los chicos y .515 en las chicas), al contrario de lo que ocurre con la tendencia general, donde el porcentaje de alumnado inactivo sigue en un aumento aparentemente imparable (Ruiz-Pérez et al., 2014), la aplicación de los PDC no logró aumentar la práctica de AF, pero consiguió frenar el descenso que se venía auspiciando.

Los datos analizados provienen de la suma de los tiempos de práctica informal, de club y extraescolares de los jóvenes. Se puede afirmar que, atendiendo a las indicaciones de la OMS (2010), a su adaptación para la población española (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015), junto con la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (2008) y CSEP/SCPE (2016), que recomiendan para la adolescencia realizar un mínimo de tres veces por semana algún deporte o AF con una

intensidad moderada o vigorosa (ya sea informal o no formal), solo una pequeña parte del alumnado parece estar cumpliendo dichas recomendaciones.

Gracias al análisis descriptivo de las frecuencias y tiempos de práctica en actividades informales, sabemos que, en el total de los centros, tanto las alumnas como los alumnos se caracterizan por realizar AF de dos a tres veces por semana (chicos = 33 % y chicas = 34 %), con una duración semanal de entre dos y tres horas en los chicos (35 %) y una hora en las chicas (42 %).

Comparando los datos, encontramos similitudes con los recogidos por Marques (2010) en escolares portugueses, pues las mayores frecuencias las sitúa de dos a tres veces por semana (26 %), lo que coincide también con el estudio de la Fundación para la Investigación Nutricional (2016) en escolares españoles. Además, Nuviala et al. (2011) vuelven a coincidir con nuestros datos, encontrando en escolares españoles diferencias significativas respecto al género.

Al observar la evolución, no se encuentran diferencias significativas ni en la práctica de AF informal de los chicos ni de las chicas. Debemos tener en cuenta que el alumnado estudiado pertenece en el primer momento a primero y segundo grados de ESO, mientras, en el segundo, a tercero y cuarto grados, por lo que este estancamiento puede estar relacionado con el crecimiento (Marques, 2010; Mourelle, 2014).

Dentro de la práctica, en las actividades organizadas, analizamos las AF de club o colectivo fuera (club) y dentro de la escuela (extraescolares) con una duración de más de 30 minutos. En ellas comprobamos que en las actividades de club existen dos grandes grupos en el total de los centros: un 25 % de alumnado que las realiza de dos a tres veces por semana (chicos = 30 % y chicas = 20 %), con una duración de dos a tres horas (chicos = 46 % y chicas = 39 %) y un 46 % que no las practica nunca (chicos = 36 % y chicas = 57 %).

La segunda de las prácticas organizadas que analizamos fueron las actividades extraescolares. En el total de los centros no son practicadas por el 61 % del alumnado, siendo mayor el porcentaje de chicas que no las realizan nunca (68 %) que de chicos (54 %); del escaso porcentaje que sí las realizan, las chicas suelen dedicarle una hora (38 %) y los chicos de dos a tres (34 %).

En correspondencia con nuestros datos, Marques (2010) da buena cuenta de cómo, aunque la mayor parte de las escuelas disponen de actividades extraescolares, desgraciadamente tan solo el 17 % del alumnado

las practica. Además, observando los datos generales de las actividades organizadas, vemos datos similares a los nuestros, como es el caso del estudio de Hábitos de la Población Escolar Española (Consejo Superior de Deportes Español, 2015), que encuentra que el 64 % de los chicos adolescentes practican AF organizada una vez a la semana, pero este porcentaje desciende al 35 % en las chicas y al 30 % en los adolescentes que las realizan tres veces por semana.

Al observar las diferencias entre momentos, solo se encuentran diferencias significativas en la frecuencia de práctica de club de los chicos ($p = .003$ en todos los centros), correspondientes al descenso en los que realizaban de cuatro a seis veces a la semana y al aumento de los que nunca hacían.

Para finalizar, queremos recordar que el tiempo transcurrido entre la primera toma de datos y la segunda atiende al período comprendido entre principios de un curso escolar y finales del segundo curso académico. Este período, que en la mayoría de los centros era el tiempo que se llevaba aplicando el PDC, sin duda es escaso para llevar a cabo un cambio de hábitos y estilos de vida, por lo que creemos que los cambios, aunque escasos, deben ser vistos con optimismo y deben seguir alentando al profesorado y a las direcciones de los centros a apostar por estos proyectos de innovación educativa.

6 | REFERENCIAS

Ballesteros-Arribas, J. M., Dal-Re Saavedra, M., Pérez-Farinós, N., & Villar-Villalba, C. (2007). La estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad (Estrategia NAOS). Revista Española de Salud Pública, *81*(5), 443-449. https://doi.org/10.1590/s1135-572720070005 00002

Bermúdez, C. (2015). Implicaciones educativas de los beneficios de la actividad físico-deportiva. e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación, (5), 3-16. https://doi.org/10.33776/remo.v0i5.2638

Carreiro da Costa, F., & Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyle at school: Views of students, teachers, and parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.). Contemporary issues in Physical Education: International Perspectives (pp. 249-268). Meyer & Meyer Sport.

Consejo Superior de Deportes Español (2015). Estudio de los Hábitos Deportivos de la Población Escolar en España. Presidencia del Gobierno. https://bit.ly/2PueuJj

Corbin, Ch. (2014). Fitness for Life Physical Activity Pyramid for Teens Poster. Human Kinetics.

Crawford, M. & Unger, R. (2004). Women and Gender: A feminist psychology. McGraw-Hill.

Fundación para la Investigación Nutricional (2016). Informe 2016: Actividad Física en niños y adolescentes en España. Gobierno de España. https://bit.ly/33USR9a

Grupo Colaborativo de la Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (SENC) (2016). Guías alimentarias para la población española (SENC, diciembre, 2016); la nueva pirámide de la alimentación saludable. Nutrición Hospitalaria, 33 (Suplemento 8), 1-48. https://bit.ly/36bVsx5

Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. The Lancet, *380*(9838), 247-257. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(12)60646-1

Jago, R., McMurray, R. G., Bassin, S., Pyle, L., Bruecker, S., Jakicic, J. M., Moe, E., Murray, Y., & Volpe, S. L. (2009). Modifying Middle School Physical Education: Piloting Strategies to Increase Physical Activity. Pediatric Exercise Science, *21*(2), 171-185. https://doi.org/10.1123/pes.21.2.171

Martínez-Baena, A. C. (2012). Factores influyentes de la actividad físico-deportiva de adolescentes españoles: opiniones sobre el papel de la escuela (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. https://bit.ly/2PksbcG

Martínez-López, E. J., Lozano Fernández, M. L., Zagalaz Sánchez, M. L., & Romero Granados, S. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, *5*(17), 44-59. https://doi.org/10.5232/ricyde2009.01704

Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2010). A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida saudáveis. Estudo de um caso. Novas Edições Acadêmicas.

Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2013). Levels of physical activity of urban adolescents according to age and gender. International Journal of Sports Science, *3*(1), 23-27. https://bit.ly/2qqgSY8

Mayor Villalaín, A. (2018). Los proyectos deportivos como medio de promoción de actividad física en los centros escolares gallegos: tratamiento desde una perspectiva de género (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, Coruña. https://bit.ly/2DUCn6p

Melnyk, B. M., Small, L., Morrison-Beedy, D., Strasser, A., Spath, L., Kreipe, R., Crean, H., Jacobson, D., Kelly, S., & O'Haver, J. (2007). The COPE Healthy Lifestyles TEEN Program: Feasibility, Preliminary Efficacy, & Lessons Learned from an After School Group Intervention with Overweight Adolescents. Journal of Pediatric Health Care, *21*(5), 315-322. https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2007.02.009

Martínez Gómez, David, & Veiga Núñez, Oscar Luis (2008). Guía para una escuela activa y saludable. Orientaciones para los centros de Educación Primaria. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte-Ministerio de Sanidad y Consumo. http://bit.ly/2LWtfTb

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). Actividad Física para la Salud y Reducción del Sedentarismo. Recomendaciones para la población. Estrategia de Promoción de la Salud y Prevención en el SNS. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://bit.ly/2snLFFE

Moreno, L., González-Gross, M., Kersting, M., Molnár, D., De Henauw, S., Beghin, L., Sjöström, M., Hagströmer, M., Manios, Y., Gilbert, C., Ortega, F., Dallongeville, J., Arcella, D., Wärnberg, J., Hallberg, M., Fredriksson, H., Maes, L., Widhalm, K., Kafatos, & Marcos, A. (2008). Assessing, understanding and modifying nutritional status,

eating habits and physical activity in European adolescents: The HELENA (Healthy Lifestyle in Europe by Nutrition in Adolescence) Study. Public Health Nutrition, *11*(3), 288-299. https://doi.org/10.1017/s1368980007000535

Morgan, C. F., McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Broyles, S. L., Zive, M. M., & Nader, P. R. (2003). Personal, Social, and Environmental Correlates of Physical Activity in a Bi-Ethnic Sample of Adolescents. Pediatric Exercise Science, *15*(3), 288-301. https://doi.org/ 10.1123/pes.15.3.288

Mourelle, M. (2014). Relación de los agentes sociales con el índice de práctica de actividad física de los escolares de 10 a 16 años de las urbes gallegas (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña. https://bit.ly/2ECzjMr

Nuviala Nuviala, A., Tamayo Fajardo, J. A., Fernández Martínez, A., Pérez-Turpin, J. A., & Nuviala Nuviala, R. (2011). Calidad del servicio deportivo en la edad escolar desde una doble perspectiva. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, *11*(42), 220-235. https://bit.ly/2rqOAwT

Organización Mundial de la Salud (2010). Global recommendations on physical activity for health. WHO Press, World Health Organization. https://bit.ly/2sTTh2J

Organización Mundial de la Salud (2015). Prevalence of insufficient physical activity among school going adolescents, ages 11-17 (crude estimates). https://bit.ly/2Ly9KAm

Pérez-López, I., & Delgado-Fernández, M. (2007). Mejora de los conocimientos, procedimientos y actitudes del alumnado de secundaria tras un programa de intervención en Educación Física para la salud. Motricidad. European Journal of Human Movement, (18), 61-77. https://bit.ly/2DZBYQ2

Piéron, M., García Montes, M. E., & Ruiz Juan, F. (2007). Algunos correlatos de la actividad físico-deportiva en una perspectiva de salud. Tándem: Didáctica de la Educación Física, (24), 9-24. https://bit.ly/38lNFyr

Piéron, M., García Montes, M. E., & Ruiz Juan, F. (2008). La opinión del alumnado de enseñanza secundaria sobre las clases de educación física: un desafío para los profesores y los formadores. Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, (8), 159-175. https://bit.ly/36cFkeH

Real Decreto 1105/2014. Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Reino de España, 26 de diciembre de 2014. https://bit.ly/353VeaW

Riddoch, C., Edwards, D., Page, A., Froberg, K., Anderssen, S. A., Wedderkopp, N., Brage, S., Cooper, A., Sardinha, L., Harro, M., Klasson-Heggebø, L., van Mechelen, W., Boreham, C., Ekelund, U., & Andersen, L. B. (2005). The European Youth Heart Study-Cardiovascular Disease Risk Factors in Children: Rationale, Aims, Study Design, and Validation of Methods. Journal of Physical Activity and Health, *2*(1), 115-129. https://doi.org/10.1123/jpah.2.1.115

Roberts, C., Freeman, J., Samdal, O., Schnohr, C. W., De Looze, M. E., Gabhainn, S. N., Iannotti, R., Rasmussen, M. (2009). The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: methodological developments and current tensions. International Journal of Public Health, *54*(2), 140-150. https://doi.org/10.1007/s00038-009-5405-9

Romero C., R. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, *11*(2). https://bit.ly/2P0Yuyj

Ruiz-Pérez, L. M., Ramón-Otero, I., Palomo-Nieto, M., Ruiz-Amengual, A., & Navia-Manzano, J. A. (2014). La intención de practicar en el futuro en escolares adolescentes. Kronos, *13*(2). https://bit.ly/2rpVTVL

Sallis, J. F., Bull, F., Guthold, R., Heath, G. W., Inoue, S., Kelly, P., Oyeyemi, A., Pérez, L., Richards, J., & Hallal, P. (2016). Progress in physical activity over the Olympic quadrennium. The Lancet, 388(10051), 1325-1336. http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30581-5

St Leger, L., & Young, I. M. (2009). Creating the document 'Promoting health in schools: from evidence to action'. Global Health Promotion, *16*(4), 69–71. https://doi.org/10.1177/1757975909348138

Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J.-P. …, & Zehr, L. (2016). Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth: An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep. Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, *41*(6), S311-S327. https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151

Vázquez, B., Fernández, E., & Ferro, S. (2000). Educación Física y género: Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado. Gymnos.

Villard, L. C., Rydén, L., & Ståhle, A. (2007). Predictors of healthy behaviours in Swedish school children. European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation, *14*(3), 366-372. https://doi.org/10.1097/01.hjr.0000224487.26092.a3

BARRERAS PERCIBIDAS POR ALUMNOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD, CON RELACIÓN A LA OFERTA DE ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS

Barriers Perceived by Students with Disabilities, in Relation to the University Activities Offers

Alda Marysol Reyno-Freundt*
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación–Universidad de Playa Ancha,
aldareyno@gmail.com

Marco Antonio Pacheco-Silva
Universidad de Playa Ancha, Chile
m.pacheco.92@hotmail.com

Renée Bárbara Leal-Cáceres
Universidad de Playa Ancha, Chile
reneebarbaralealcaceres@gmail.com

Juan Andrés Rojas-Arias
Universidad de Playa Ancha, Chile
Jrojas.efisica@gmail.com

Luis Alfredo Morales-Maureira
Universidad de Playa Ancha, Chile
L.moralesmaureira@gmail.com

* Autor de correspondencia

Resumen

La presente investigación, de carácter exploratorio-descriptiva, se realizó en una universidad estatal en Valparaíso, Chile, en el 2016. Se entrevistaron nueve estudiantes en situación de discapacidad motriz, con el propósito de detectar las principales barreras percibidas por ellos al participar en las actividades extra-programáticas ofrecidas por la universidad. Para el análisis de las respuestas se prepararon codificadores, con los cuales, utilizando el análisis de contenido semántico, se clasificaron los enunciados en dimensiones, categorías y subcategorías, obtenidas pre y post facto. Se detectó que el mal funcionamiento de los canales de información, el grado de inclusión en las actividades, las herramientas docentes utilizadas y el nivel de empatía hacia los estudiantes, son los principales factores para la deserción y la no participación en las actividades.

Palabras clave: acceso a la educación; accesibilidad; barreras; discapacidad; igualdad de oportunidades; inclusión; universidad.

Abstract

This exploratory-descriptive research was conducted at a state university in Valparaiso, Chile, in 2016. Nine students with motor disabilities were interviewed, with the purpose of detecting the main barriers perceived by them by participating in the extra-curricular activities offered by the university. For the analysis of the responses, encoders were prepared, which, using semantic content analysis, classified the statements into dimensions, categories and subcategories, obtained pre and post facto. It was found that the malfunctioning of information channels, the degree of inclusion in activities, the teaching tools used and the level of empathy towards students, are the main factors for desertion and non-participation in activities.

Keywords: access to education; accessibility; barriers; disability; equal opportunity; inclusion; university.

Recibido: 10 de julio de 2019
Aprobado: 6 de noviembre de 2019

1 | INTRODUCCIÓN

La discapacidad motriz es un tema que ha estado en la palestra en los últimos años. Naciones de todo el mundo implementan medidas para lograr sociedades cada vez más inclusivas, donde no se discrimine ni exista segregación. En Chile se ha legislado en los últimos años en el área de la educación y de la discapacidad, buscando que las personas en situación de discapacidad sean respetadas y valoradas (Ley General de Educación 20.370/2009). En la misma línea, un año más tarde, el Ministerio de Educación implementó la Ley 20.422/2010, sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, promoviendo el aprendizaje integral y una sociedad inclusiva con claras ventajas para las personas en situación de discapacidad (SD).

En lo cotidiano, la experiencia de las personas en SD se ve obstaculizada por diferentes situaciones que dificultan su vida y desempeño en diversos ámbitos. Se entiende que la discapacidad es creada por las carencias y barreras que presenta el entorno y la sociedad, no por la discapacidad que tenga el sujeto en sí, pues es el entorno quien debe estar preparado para satisfacer los requerimientos físicos y sociales de toda persona. Esta realidad dificulta el desarrollo de una vida normal de un individuo en SD, originando problemas sociales, emocionales y estructurales. Lo mismo sucede con los estudios, dado que las barreras que se presentan en todos los niveles educacionales provocan desinterés y, por ende, deserción de los mismos. El segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2015), en sujetos mayores de 18 años, señala que el 5.9 % de las personas en SD tienen Educación Superior incompleta y solo el 9.1 % logra la Educación Superior completa, datos que avalan la premisa de que para ellos la educación se presenta más como un desafío que como una oportunidad.

Las universidades, asumiendo un enfoque inclusivo con relación a sus servicios, adaptan sus infraestructuras y vías de acceso para cumplir con las legislaciones vigentes. Sin embargo, según Méndez y Pérez (2003), y Alcaide (2015), no basta con eliminar las barreras arquitectónicas, dado que para los alumnos en SD este tipo de condiciones no son lo más relevante. Por otro lado, son pocas o nulas las adaptaciones de tipo metodológico que se realizan en las universidades (Barrera & Rojas, 2012).

La universidad estatal estudiada ha realizado adaptaciones en su infraestructura y, a su vez, creó el Centro de Recursos de Apoyo a la Diversidad (CRAD), para dar soporte a los 99 ingresos de personas en SD en sus aulas, que aumentaron considerablemente desde 1997 a la fecha. Desde el 2010,

hasta el primer semestre del 2016, 14 alumnos presentan SD motriz (una mayoría versus otro tipo de situación de discapacidad), lo que coincide con la realidad existente en Chile, que indica que el 36.9 % de la población en situación de discapacidad corresponde al tipo motor (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2015).

Pese a los esfuerzos de la universidad estudiada por eliminar las barreras existentes, hay factores que dificultan su avance, entre ellos, lo económico y los procesos burocráticos propios de una institución estatal. Esto afecta todos los ámbitos, tanto los relacionados con las obligaciones académicas propias de cada carrera, así como los talleres, actividades y/o ramas deportivas que ofrecen oportunidades recreativas a su comunidad universitaria.

Generalmente, los esfuerzos se centran en los aspectos que afectan el desarrollo del rendimiento y la optimización del avance curricular, olvidando el ámbito extracurricular y la vida universitaria. En estos ámbitos los estudiantes participan en actividades deportivas, culturales o de esparcimiento general, complementando su paso por la universidad, lo que enriquece no solo sus capacidades cognitivas, sino su capacidad de desarrollo interpersonal e intrapersonal (habilidades sociales), permitiendo un desempeño general más íntegro.

A raíz de esta problemática, se desprende el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las barreras experimentadas y percibidas por alumnos en SD motriz con relación a las actividades extracurriculares ofrecidas en una universidad estatal de la región de Valparaíso?

Para responder a esta pregunta, se analizaron las respuestas de los alumnos en SD motriz entrevistados, luego de participar en las actividades extraprogramáticas ofrecidas por la universidad. Para ello, se identificaron las actividades ofrecidas y la calidad de las mismas según la perspectiva de los usuarios.

2 | MÉTODO

La presente investigación corresponde al tipo exploratorio-descriptivo (Hernández et al., 2010), de diseño no experimental y de tipo transeccional. La población está constituida por 16 estudiantes en SD pertenecientes a una universidad estatal de la ciudad de Valparaíso, identificados por carrera, año de ingreso y tipo de discapacidad, aplicándose una entrevista semiestructurada a una muestra intencionada de nueve estudiantes en situación de discapacidad motriz (SDM).

Las respuestas obtenidas fueron analizadas bajo las siguientes dimensiones confeccionadas pre y pos-facto: Conocimiento general de las actividades extracurriculares (DCG); Vías de comunicación de las actividades extracurriculares (VAE); Conocimiento de espacio físico y/o entidad que entregue información respecto a actividades extracurriculares en la universidad (CEF); Participación en actividades extracurriculares dentro de la universidad (PAE); Participación en actividades extra-programáticas anexas a la universidad (AAU); Aporte de las actividades extracurriculares dentro y fuera de la Universidad para la formación integral (AAE); Condiciones de las actividades extracurriculares (CAE) y Sugerencia y condiciones de actividades extracurriculares (SAE).

Antes de comenzar la entrevista, debieron firmar el consentimiento informado, así como aportar sus datos personales: nombre completo, lugar de residencia, edad y carrera que estudian, entre otros. Durante todo el proceso de la entrevista, el entrevistador intentaba causar una impresión satisfactoria, demostrando interés y realzando la importancia de las respuestas para la investigación en cuestión. La duración aproximada de las entrevistas fue de 45 minutos y fueron realizadas en el mes de octubre del 2016, en las dependencias de la Universidad, en una sala neutra, donde el estudiante se sintiera a gusto para poder explayarse. Todo fue registrado por medio de una grabadora autorizada por el entrevistado. La entrevista grabada fue transcrita textualmente, para luego aplicar la técnica de análisis de contenido, respetando las fases señaladas por Bardin (1996), citado en Cáceres (2003). Se elaboraron guías para el trabajo de análisis: acerca de las barreras percibidas por los alumnos en SDM en relación con las actividades extracurriculares ofrecidas por la universidad para poder establecer los indicadores de análisis. Una vez cumplidos los pasos anteriores, se definieron las unidades de análisis, las dimensiones, categorías y subcategorías si lo ameritaba.

La codificación fue realizada por cinco estudiantes de la Universidad de Playa Ancha, con intereses investigativos, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Física. Los codificadores contaban cada uno con una entrevista en formato común (entrevista piloto), y codificaron basándose en los criterios pre-establecidos. Su preparación fue en tres sesiones, una semanal, con una duración aproximadamente de una hora y media, dado que los codificadores ya habían trabajado en otra ocasión en un tema similar. Cuando se logró un acuerdo entre ellos del 90 %, se procedió a la entrega oficial de entrevistas de dicha investigación.

Tabla 1 | Ejemplo de dimensiones, categorías y subcategorías

Dimensión conocimiento general de las actividades extracurriculares	**(DCG)**
Categoría: Sin conocimientos previos	(SCP)
Categoría: Con conocimientos previos	(CCP)
Dimensión: Vías de comunicación de las actividades extracurriculares	(VAE)
Categoría: Comunicación escrita	(CCE)
Subcategoría: Comunicación vía agenda	(CEA)
Subcategoría: Comunicación por email	(CEE)
Subcategoría: Comunicación por la página web, Facebook, Twitter	(CEP)
Categoría: comunicación oral	(COO)

Nota*:* Elaboración propia.

A continuación, se ejemplificará cómo se escribieron las dimensiones y categorías utilizando para ello solo dos dimensiones:

Dimensión participación en actividades extracurriculares dentro de la universidad (PAE). Se refiere a la participación de los alumnos en actividades que no se contemplan dentro de su plan de estudios y que se realizan fuera del horario de clases: deportivas, artísticas y otras impartidas en la universidad.

Categoría participación en actividades deportivas (PAD). Pretende identificar y cuantificar la práctica regular en alguna rama deportiva, ya sea individual o colectiva impartida en la universidad.

Ejemplo: «En mis ventanas participo de la rama de atletismo».

Categoría participación en actividades artísticas (PAA). Pretende identificar y cuantificar la práctica regular de algún grupo o elenco artístico activo en la universidad.

Ejemplo: «Participo en el elenco de flautas».

Categoría participación en actividades que no tengan relación con lo deportivo ni con lo artístico (PNR). Pretende identificar y cuantificar la práctica regular en alguna actividad que no sea deportiva ni artística impartida en la universidad.

Ejemplo: «Participo del grupo de ayuda social de la universidad».

Categoría no participa (CNP). Pretende identificar y cuantificar la no participación de los alumnos en actividades extracurriculares dentro de la universidad.

Ejemplo: «No participo de ninguna actividad por falta de tiempo».

Dimensión condiciones de las actividades extracurriculares (CAE). Se refiere a las condiciones en las que se realizan las actividades extracurriculares, ya sean las deportivas o artísticas, enfatizando en barreras percibidas por los alumnos.

Categoría condiciones inadecuadas para la participación en la actividad (CIP). Pretende identificar y cuantificar las barreras y limitaciones percibidas por los alumnos al momento de desarrollarse las actividades extracurriculares.

Ejemplo: «El acceso al lugar no me permite poder realizar la actividad».

3 | RESULTADOS

La presentación de los resultados está basada en las respuestas entregadas por los alumnos en SDM activos en la universidad estatal desde el año 2010 hasta el 2016, los cuales cursaban las carreras de Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Inglés y Administración Turística Multilingüe, Psicología, Terapia Ocupacional e Ingeniería en Informática. Corresponde a un total de nueve alumnos, 55.56 % varones y 44.44 % damas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las respuestas entregadas.

En la Tabla 2 se presentan todas las dimensiones analizadas, con un total de 683 enunciados expresados por los alumnos. Se obtuvo mayor aparición en la dimensión Conocimiento general de las actividades extracurriculares (DCG), obteniendo un 20.93 %; por otro lado, se evidencia la más baja concentración en la dimensión Condiciones de las actividades extracurriculares (CAE), con un 2.05 %.

Ejemplo: «Son las actividades fuera del horario de clases» (ERC CCP L1).

Tabla 2 | Frecuencia de aparición de enunciados referidos a las dimensiones analizadas

Dimensiones analizadas	Porcentaje de aparición (n = 683)
Conocimiento general de las actividades extracurriculares (DCG)	20.93 %
Vías de comunicación de las actividades extracurriculares (VAE)	18.16 %
Conocimiento de espacio físico y/o entidad que entregue información respecto a actividades extracurriculares de la universidad (CEF)	9.37 %
Participación en actividades extracurriculares dentro de la universidad (PAE)	11.42 %
Participación en actividades extracurriculares anexas a la universidad (AAU)	7.32 %
Aporte de las actividades extracurriculares dentro y fuera de la universidad para la formación integral (AAE)	17.28 %
Condiciones de las actividades extracurriculares (CAE)	2.05 %
Sugerencias y condiciones de actividades extracurriculares (SAE)	13.47 %

Nota*:* Elaboración propia.

En la Tabla 3 se presenta la dimensión Conocimiento general de las actividades extracurriculares (DCG), con 143 enunciados, obteniendo una mayor aparición la categoría con conocimientos previos (CCP), obteniendo un 86.01 %; por su parte, la categoría Sin conocimientos previos (SCP) obtuvo un 13.99 %.

Ejemplo: «Son las que van fuera del tiempo de la malla curricular» (EBS CCP L1-2).

Tabla 3 | Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la dimensión: conocimientos generales de las actividades extracurriculares (DCG)

Dimensión Conocimientos Generales de las actividades extracurriculares (DCG)	Porcentaje de aparición (n = 143)
Categoría: Sin conocimientos previos (SCP)	13.99 %
Categoría: Con conocimientos previos (CCP)	86.01 %

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se presenta la dimensión Vías de comunicación de las actividades extracurriculares (VAE), con 124 enunciados, de los cuales se obtuvo una mayor aparición en la categoría Comunicación escrita (CCE), obteniendo un 70.16 %, evidenciando la más baja concentración la categoría Comunicación oral (COO), con un 29.84 %.

Ejemplo: «Llevaron un folleto, pero no lo leí mucho» (ERC CCE L2).

Ejemplo: «Toda la información la recibo por medio del correo institucional» (ESA CEE L5).

Tabla 4 | Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la dimensión: vías de comunicación de las actividades extracurriculares (VAE)

Dimensión Vías de comunicación de las actividades extracurriculares (VAE)	Porcentaje de aparición (n = 124)
Categoría: Comunicación escrita (CCE)	70.16 %
Categoría: Comunicación oral (COO)	29.84 %

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 5 se analiza la dimensión Conocimiento de espacio y/o entidad que entrega información respecto a las actividades extracurriculares en la universidad (CEF), con 64 enunciados, teniendo una mayor aparición la categoría Sin conocimientos de espacio físico y/o entidad (CSC), obteniendo un 60.94 %; evidenciando la más baja concentración la categoría Con conocimiento de espacio físico y/o entidad (CSC), con un 39.06 %.

Ejemplo: «No, no sé dónde ir» (EMA CSC L15).

Tabla 5 | Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la dimensión: conocimiento de espacio físico y/o entidad que entregue información respecto a actividades extracurriculares en la universidad (CEF)

Dimensión Conocimiento de espacio y/o entidad que entregue información respecto a actividades extracurriculares en la universidad (CEF)	Porcentaje de aparición (n = 64)
Categoría: Con conocimientos de espacio físico y/o entidad (CCC)	39.06 %
Categoría: Sin conocimientos de espacio físico y/o entidad (CSC)	60.94 %

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 6 se analiza la dimensión Participación en actividades extracurriculares dentro de la universidad (PAE), con 78 enunciados en ellos hubo identidad de aparición en las categorías Participación en actividades deportivas (PAD) y No participa, con 37.18 % cada una; en contraparte, la categoría Participación en actividades artísticas (PAA) evidenció la más baja concentración.

Ejemplo: «Ahora estoy volviendo a entrenar futsal y atletismo» (EBS PAD L19-20).

Tabla 6 | Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la dimensión: participación en actividades extracurriculares dentro de la universidad (PAE)

Dimensión Participación en actividades extracurriculares dentro de la universidad (PAE)	Porcentaje de aparición (n = 78)
Categoría: Participación en actividades deportivas (PAD)	37.18 %
Categoría: Participación en actividades artísticas (PAA)	0 %
Categoría: Participación en actividades que no tengan relación con lo deportivo ni lo artístico (PNR)	6.41 %
Categoría: No participa (CNP)	37.18 %
Otros	19.23 %

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 7 se analiza la dimensión Participación en actividades extraprogramáticas anexas a la universidad (AAU), con 50 enunciados, de los cuales obtuvo una mayor aparición la categoría No participa en actividades anexas (NPA), obteniendo un 50 %, en contraparte, la categoría Participación en actividades que no tengan relación con lo deportivo ni lo artístico (ANR), evidenció la más baja concentración, obteniendo un 0 %.

Ejemplo: «No practico fuera de la universidad por tiempo» (EBS NPS L7-8).

Tabla 7 | Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la dimensión: participación en actividades extracurriculares anexas a la universidad (AAU)

Dimensión Participación en actividades extracurriculares anexas a la universidad (AAU)	Porcentaje de aparición (n = 50)
Categoría: Participación en actividades deportivas anexas (ADA)	30 %
Categoría: Participación en actividades artísticas anexas (AAA)	20 %
Categoría: Participación en actividades que no tengan relación con lo deportivo ni lo artístico (ANR)	0 %
Categoría: No participa en actividades anexas (NPA)	50 %

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 8 se analiza la dimensión Aporte de las actividades extracurriculares dentro y fuera de la universidad para la formación integral (AAE), con 118 enunciados, obteniendo una mayor aparición la categoría Aporte dentro de la universidad (ADU), con 91.52 %, en contraparte, las categorías No aporte dentro de la universidad (NAD) y No aporte fuera de la universidad (NAF) evidenciaron la más baja concentración, con un 0 % cada una.

Ejemplo: «Me entregaría una visión social» (EJL ADU L7-8).

Tabla 8 | Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la dimensión: aporte de las actividades extracurriculares dentro y fuera de la universidad para la formación integral (AAE)

Dimensión Aporte de las actividades extracurriculares dentro y fuera de la universidad para la formación integral (AAE)	Porcentaje de aparición (n = 118)
Categoría: Aporte dentro de la universidad (ADU)	91.52 %
Categoría: Aporte fuera de la universidad (AFU)	8.48 %
Categoría: No aporte dentro de la universidad (NAD)	0 %
Categoría: No aporte fuera de la universidad (NAF)	0 %

Nota*:* Elaboración propia.

En la Tabla 9 se observa la dimensión Condiciones de las actividades extracurriculares (CAE), con 14 enunciados, de los cuales obtuvo mayor aparición la categoría Condiciones apropiadas para la participación en la actividad (CAP), con 64.28 %; en contraparte, la categoría Condiciones inapropiadas para la participación en la actividad (CIP), evidenció la más baja concentración, con un 35.72 %.

Ejemplo: «No me complica la infraestructura» (ERC CAP L17).

Tabla 9 | Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la dimensión: condiciones de las actividades extracurriculares (CAE)

Dimensión Condiciones de las actividades extracurriculares (CAE)	Porcentaje de aparición (n = 14)
Categoría: Condiciones apropiadas para la participación en la actividad (CAP)	64.28 %
Categoría: Condiciones inapropiadas para la participación en la actividad (CIP)	35.72 %

Nota*:* Elaboración propia.

En la Tabla 10 se analiza la dimensión Sugerencia y condiciones de las actividades extracurriculares (SAE), con 92 enunciados, de los cuales obtuvo una mayor aparición la categoría Otros, con 39.13 %, que hace referencia a los datos que no lograron ser catalogados en ninguna categoría por falta de especificación; en contraparte, la categoría Sugerencia de actividades que no tengan relación con lo deportivo ni lo artístico (CSN), evidenció la más baja concentración, con un 6.52 %.

Ejemplo: «Yo creo que debería ser para todos igual, a todos tratar por igual» (EMA SAE L17).

Tabla 10 | Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la dimensión: sugerencia y condiciones de las actividades extracurriculares (SAE)

Dimensión Sugerencia y condiciones de las actividades extracurriculares (SAE)	Porcentaje de aparición (n = 92)
Categoría: Sugerencia de actividades deportivas (CSD)	21.74 %
Categoría: Sugerencia de actividades artísticas (CSA)	32.61 %
Categoría: Sugerencia de actividades que no tengan relación con lo deportivo ni lo artístico (CSN)	6.52 %
Otros	39.13 %

Nota: Elaboración propia.

4 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las actividades extracurriculares forman parte fundamental de la participación y desarrollo personal de los estudiantes durante su paso por la universidad. Las universidades no ajenas a esto, otorgan la oportunidad a sus estudiantes para que distribuyan su tiempo y se puedan dedicar a descansar o divertirse, participar en actividades de acción social o en actividades artísticas y/o deportivas, entre otras.

Al incorporarse a la universidad, el estudiante está al tanto y sabe de la existencia de las actividades extracurriculares, sin embargo, no le resulta

claro dónde obtener información acerca de las mismas, lo que se refleja en los siguientes comentarios:

Ejemplo: «Son las actividades fuera del horario de clases» (ERC CCP L1).

Ejemplo: «No, no sé dónde ir» (EMA CSC L15).

Existen estudiantes que confunden lo que se entiende por actividades extracurriculares versus las actividades de franja, optativas o electivas propias de cada plan de estudio de las carreras. Se considera necesario diferenciarlas al momento de informar, dado que, para esta universidad, las actividades extracurriculares ofrecidas son aquellas que no necesariamente tienen relación con la carrera y se ofrecen precisamente para ampliar los conocimientos y experiencias de los alumnos.

Ejemplo: «No tengo la certeza sobre cuáles son las actividades extracurriculares» (EGC SCP L1-2).

Dado que los estudiantes inicialmente no conocen las diferentes ofertas de actividades de la universidad, se sugiere explicarlas de tal manera que comprendan el real significado y propósitos de las mismas, para que puedan seleccionar con conocimiento y seguridad.

La universidad difunde este tipo de actividades a través del correo institucional y en la agenda entregada al momento de matricularse, sin embargo, los alumnos no leen esta información.

Ejemplo: «Llevaron un folleto, pero no lo leí mucho» (ERC CCE L2).

La institución destina recursos para la creación y difusión de la agenda, sin embargo, según los resultados, se puede afirmar que los alumnos no toman en cuenta la información descrita en ella. Los alumnos tienden a frecuentar los sitios web oficiales de la universidad, así como el correo institucional, el que mantienen sincronizado desde sus dispositivos tecnológicos como celulares, computadores, etc., de modo que sería más conveniente potenciar este tipo de comunicaciones por sobre las escritas, ya sea agenda o folleto.

Ejemplo: «Toda la información la recibo por medio del correo institucional» (ESA CEE L5).

Por otro lado, se observa que para los estudiantes la versión más rápida, actualizada y polémica de información, son Facebook y Twitter, canales informales, pero de alta recurrencia de alumnos, por ser los recursos más rápidos a los que pueden acudir de manera instantánea. Se torna necesario informar a los alumnos que estos medios no son los oficiales en ninguna institución.

Ejemplo: «Para mí, Facebook es la principal fuente de información» (ERC CEP L3).

Franco (2012) declara que la mayoría de los alumnos utiliza alrededor de 151 minutos diarios conectados a Internet, mayoritariamente para el envío y recepción de emails, además de conectarse en redes sociales. Gran parte de los alumnos entrevistados utilizan el email, pero no con la frecuencia que ellos quisiesen, ya que se detienen exclusivamente a leer los títulos de estos y no a leerlos en su totalidad, perdiendo información relevante.

Por otro lado, cuando los alumnos desean incorporarse a alguna actividad extraprogramática, se dirigen a las facultades, pero sin la certeza de poder encontrar información, como se refleja a continuación:

Ejemplo: «Supongo, debo ir al institucional» (EGC CCC L21).

Ejemplo: «No, no sé dónde ir» (EMA CSC L15).

En el entendido que la oficina de «informaciones», localizada en la Casa Central, es el lugar donde el estudiante pudiese aclarar cualquier duda, llama la atención que en este lugar solo se informa respecto a la distribución de las salas, bibliotecas y otros, y no tienen información con relación a las actividades académicas y extracurriculares que se ofertan. Se deduce que las actividades están centradas en las facultades, a excepción de las deportivas, como es el caso del Departamento de Deportes (DGDE) – club deportivo. En relación con las actividades culturales, si el estudiante no se informa por la agenda, deambula por la universidad buscándolas. En el caso de los alumnos en SD, es el Departamento de Inclusión el que, teniendo al personal calificado entrega información y/o redirige a los alumnos.

Al consultar a los alumnos en SDM acerca del espacio físico en el que se desarrollan las actividades extracurriculares, se observa que las barreras referidas a la infraestructura no son mencionadas. Sin embargo, surge la necesidad de tener espacios físicos comunes, manifestando además que no existe un departamento que se encargue de informar de las actividades artístico-culturales o algún contacto para poder consultar. Por lo general, se logra encontrar un diario mural apartado en un pasillo de la Facultad de Artes, en el cual cada profesor expone su taller, su horario y su ubicación. Si bien es cierto que se cumple de alguna manera con la difusión, también es cierto que existe en ello una barrera, dado que inicialmente se informan los que tienen clases cerca, cubriendo los cupos los alumnos que pertenecen a dicha Facultad, dificultando que se cumpla con la posibilidad de acceso para todos.

Se considera esencial que la universidad tenga un espacio físico de información claramente ubicable en Casa Central de libre acceso para todos los

alumnos, o bien un centro de informaciones específico con relación a las actividades extracurriculares que entrega cada facultad que brinde información para todos.

En relación con las actividades deportivas, el DGDE presenta deportes colectivos tales como: fútbol sus derivados básquetbol, hándbol, voleibol y rugby 7, teniendo equipos masculinos y femeninos, a excepción del último, que solo es de varones. Los deportes individuales ofrecidos son: atletismo, taekwondo, cross country, gimnasia artística y karate. Al momento de acercarse al lugar existe plena disposición para dar información de horarios y profesores que imparten cada una de las disciplinas. Además, el DGDE ofrece zumba, acondicionamiento físico, ritmos latinos, yoga, capoeira, natación y spinning. Todas las actividades mencionadas tienen alta demanda por sus presentaciones masivas y participación en campeonatos regionales, nacionales o que llevan a su mayor exposición. Sin embargo, existe el parámetro de selectividad, lo que dificulta la participación de los alumnos en situación de discapacidad.

En cuanto a la oferta de las actividades artísticas, la universidad ofrece la posibilidad de participar en: la tuna mayor de Distrito, tuna de Facultad de Artes, *Tersum Canticum*, Puerto Claro, *Opus Musicum*, Guitárregas, Coro de Cámara, Consort de Flautas, Big Band, Ballet Gimnástico, Ensamble latinoamericano *Abya Yala*, información que se entrega en la Facultad de Artes o se difunde a través de las presentaciones internas y externas.

Pese a la oferta, los estudiantes en SDM señalan que la institución entrega una gama de actividades artísticas, pero que no alcanza a cubrir sus intereses. Uno de los entrevistados (estudiante de Informática) solicita la apertura de un taller para la creación de videojuegos, lo que sería un aporte tanto para la universidad como para el alumnado.

En cuanto a las actividades deportivas, los entrevistados resaltan la participación más recreativa y libre, por sobre la selectividad. Señalan que el deporte debería tener una mirada más inclusiva y menos competitiva, haciendo más accesible la práctica para personas que no tengan un historial deportivo previo o que no hayan practicado antes actividad física.

Existe un aspecto muy importante, que surge de la espontaneidad de los comentarios de los alumnos, y se refiere a los profesores que imparten dichas actividades. Los alumnos en SDM sugieren que los profesores tengan manejo de metodologías inclusivas, dado que esperaban que las actividades fueran motivadoras, con un profesor capacitado para crear un ambiente en el cual todos se sintieran seguros e incluidos, optimizando el aprendizaje y las relaciones interpersonales dadas en el grupo.

De lo mencionado anteriormente, se concluye que es indispensable que la formación del profesorado sea enfocada para la diversidad, en un contexto abierto a todos, orientado por valores inclusivos, dado que la discapacidad no depende solo de una persona, sino de los grupos sociales que la rodean (Organización Mundial de la Salud, 2001).

Vidal et al. (2013) señalan que el poder trabajar es determinante en la calidad de vida de las personas en SD, sabiendo que a la hora de desenvolverse en este ámbito se sentirán integradas. Por lo mismo, la participación en actividades extracurriculares se considera un aporte para su desempeño como futuro profesional, dado que permite al alumno situarse en diferentes contextos con compañeros que no necesariamente conoce y con los cuales deberá interactuar.

Los alumnos en SDM señalan que la principal barrera percibida al participar de las actividades extracurriculares no es el aspecto físico, sino, el factor social. Por lo tanto, creemos que es necesario, al menos en Chile, que los docentes y funcionarios tengan capacitaciones, cursos, charlas o instancias donde se comprenda este proceso y en las que se trabaje para generar espacios inclusivos.

En relación con la infraestructura, se ha ido mejorando en el transcurso de los años, llegando a no ser un impedimento de gran importancia para los alumnos entrevistados, siendo la barrera más evidente la «técnica y humana», dado que los alumnos en SDM se sienten inicialmente bien recibidos por sus profesores, pero durante el desarrollo de las actividades esta percepción cambia, llegando incluso a la instancia de tener que abandonar la actividad.

En la universidad estudiada, se detecta que toda la información referida al área deportiva se centra en el DGDE y que el área artística se difunde a través de paneles en la Facultad de Arte (ubicada lejos de la Casa Central), además, la institución canaliza principalmente su difusión a través de la agenda, información que no es leída por los alumnos.

Por su parte, los alumnos de primer año desconocen lo que se entiende por actividades extracurriculares, actividades de franja, electivas u optativas, como se refleja en los siguientes comentarios:

> Ejemplo: «A mí me gustan más los cursos de franjas, no sé si serán lo mismo, pero encuentro que eso es mejor, porque hay más difusión, porque las otras actividades están más ocultas» (EJS L4-6).

Un aspecto positivo para recalcar es que los alumnos en SDM tienen predilección por las actividades del ámbito deportivo, consideradas como una opción para contrarrestar el estrés y establecer relaciones interpersonales más efectivas.

> Ejemplo: «Ayuda a desestresarte aunque te quite tiempo, pero igual sirve para conocer gente, para relacionarte con gente de otro lado que por interés está haciendo lo mismo que tú, entonces igual encuentro que aporta mucho» (EMA L10-12).

La oferta y el horario de las actividades no son del agrado de los alumnos, motivo por el cual prefieren asistir a este tipo de actividades fuera de la universidad.

El aspecto social y la exigencia de las actividades es la barrera más mencionada por los alumnos, dejando atrás el mito de las barreras relacionadas con la infraestructura y accesibilidad:

> Ejemplo: «Fui muy poco, porque no me gustó. Nunca había hecho yoga, entonces estaba recién empezando, igual tengo problemas porque no soy tan ágil ni flexible, entonces intentaban una posición y yo no podía, me costaba mucho y me quedaba ahí parada, la niña me decía que lo hiciera, pero yo no podía» (EJS L24-27).

Los alumnos en SDM consideran que son pocos los profesores motivadores y capacitados para crear un ambiente en el cual todos se sientan seguros e incluidos en las actividades, optimizando el aprendizaje y las relaciones interpersonales.

> Ejemplo: «El profesor debe saber cómo tratar a sus alumnos, en el sentido de ser empático con ellos, ser organizado, motivador con sus alumnos, saber llegar a ellos» (EPJ L23-25).

Por lo expuesto en la presente investigación, se concluye que las barreras sociales y los canales de información son las barreras más señaladas por los alumnos en SDM, dejando atrás a las asociadas a lo estructural y accesibilidad; estas últimas son consideradas, erróneamente, en el inconsciente colectivo, como las de mayor frecuencia e importancia.

5 | REFERENCIAS

Alcaide, M. (2015). *Cambios en la infraestructura de la Universidad de Playa Ancha, sede Valparaíso y grado de satisfacción de estudiantes en situación de discapacidad* (Tesis de pregrado). Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

Barrera, A., & Rojas, M. (2012). *Percepción de la participación ocupacional en el rol estudiantil, de personas en situación de discapacidad con respecto a la inclusión de la educación superior en la Universidad de Playa Ancha* (Tesis de pregrado). Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, *2*(1), 53-82. https://bit.ly/2DlSaeh

Franco-Crespo, A. (2012). *La tecnología y los jóvenes*. Universidad Tecnológica Indoamérica. https://bit.ly/2XPfTwI

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. https://bit.ly/33tzsfu

Ley 20.422/2010 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Ministerio de Planificación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 10 de febrero de 2010. https://bit.ly/35BUXfh

Ley General de Educación 20.370/2009. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 12 de agosto de 2009. http:s//bit.ly/2KTMSdV

Méndez, M., & Pérez, C. (2003). *Estudio descriptivo acerca de las barreras arquitectónicas y la satisfacción de los alumnos con discapacidad en la Universidad de Playa Ancha de Ciencia de la Educación sede Valparaíso* (Tesis de pregrado). Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2015). *II Estudio Nacional sobre la Discapacidad*. Gobierno de Chile. http://bit.ly/2EuNZNT

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. OMS. http://bit.ly/2S5ocnc

Vidal, R., Cornejo, C., & Arroyo, L. (2013). La inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. *Convergencia Educativa*, (2), 93-102.https://bit.ly/2QWdY8e

INFLUENCIA DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES EN LA ACCIÓN EVALUATIVA DEL PROFESORADO

Influence of School Organizations on the Evaluation Practice of Teachers

Sirley Andrea Bustamante-Castaño*
Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, Colombia
sirley.bustamante@udea.edu.co

Beatriz Chaverra-Fernández
Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, Colombia
beatriz.chaverra@udea.edu.co

* Autor de correspondencia

Resumen

Comprender cómo actúa el profesorado alrededor de la evaluación en su cotidianidad escolar, precisa reconocer que sus acciones y pensamientos están permeados por el contexto en que se desenvuelven. Cada estructura del sistema educativo ejerce una influencia en el profesorado, que lo lleva a desarrollar sus acciones evaluativas de determinada manera. El objetivo de este estudio fue comprender cómo las directrices de las Instituciones Educativas (IE) influyen en la acción evaluativa de un grupo de profesores de Educación Física de Medellín (Colombia), durante una unidad didáctica. El método empleado fue cualitativo, específicamente el estudio de caso múltiple. Como estrategias de recolección de información se utilizaron: entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental. Entre los resultados se encontró que el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) de cinco colegios, determinó la acción evaluativa de los docentes en tres aspectos. Primero: los actores participantes, en este proceso la autoevaluación tiene un porcentaje definido en cuatro SIEE, sin embargo, solo dos de ellos tienen criterios establecidos. Segundo: la aplicación de instrumentos y procedimientos. La directriz de todos los SIEE fue realizar un examen teórico; con un porcentaje de la calificación final. Tercero: los momentos. Los procedimientos anteriores (autoevaluación y examen) debían realizarse al final de la unidad didáctica. Solo para un docente de los seis indagados, el SIEE no influyó en su acción evaluativa. En conclusión, la organización escolar influye de forma determinante en la acción evaluativa y el profesorado asume una postura de acatamiento de la norma.

Palabras clave: Educación Física; enseñanza secundaria; evaluación de la educación; investigación pedagógica.

Abstract

Understanding how teachers act around the evaluation in their school daily life requires the recognition that their actions and thoughts are permeated by the context in which they operate. Each structure of the education system exerts an influence on teachers, which leads them to develop their evaluative actions in a certain way. The objective of this study was to understand how the guidelines of the Educational Institutions (EI) influence the evaluative action of a group of teachers of Physical Education in Medellin (Colombia), during a teaching unit. The method used was qualitative, specifically the multiple case study. Semi-structured interviews, participant observation and documentary analysis were used as information collection strategies. Among the results it was found that the Institutional Student Evaluation System (ISES) of five schools, determined the evaluative action of teachers in three aspects. First: participating actors. Self-assessment has a defined percentage in four ISES; however, only two of them have established criteria. Second, the application of instruments and procedures. The guideline for all ISES was to conduct a theoretical examination, with a percentage of the final grade. Third, the moments. Previous procedures (self-assessment and examination) were to be performed at the end of the teaching unit. For only one teacher of the six investigated, the ISES did not influence his/her evaluative action. In conclusion, the school organization has a decisive influence on the evaluative action and the teachers assume a position of compliance with the standard.

Keywords: Physical Education; secondary education; educational evaluation; pedagogical research.

Recibido: 10 de junio de 2019
Aprobado: 1 de noviembre de 2019

1 | INTRODUCCIÓN

La institucionalidad o la influencia de las organizaciones escolares surge en sus actores como un aspecto que no debe obviarse en las investigaciones educativas, porque limitaría la comprensión de los modos de ser y actuar del profesorado. Hernández y López (2004) así lo confirman cuando reconocen que «el análisis de las tareas docentes estaría incompleto si no lo situamos en un contexto más amplio en el que dichas tareas deben tener significado» (p. 58).

El término institucionalidad es asumido en el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2014) como «cualidad de lo institucional», a la vez, lo institucional es definido como «Perteneciente o relativo a una institución», pero el término «institución» conlleva múltiples sentidos en la vida cotidiana que superan la descripción técnica, anteriormente expuesta.

En lo concerniente al concepto de «escuela», sigue teniendo vigencia la definición que desde hace algunos años propuso Fernández (1998), como un establecimiento que tiene como función principal la de educar, desde donde se conjugan múltiples actores con funciones determinadas y explícitas para llevar a cabo el objetivo principal. Son estos actores y sus funciones los que configuran la institucionalidad, otorgando características específicas a esa escuela en particular. Esta idea la confirmaba Stenhouse (1984), desde los años 80, al afirmar que «la cultura de la escuela influye, en formas no previstas, sobre la experiencia de los alumnos y de los profesores que en ella trabajan» (p. 73), y a la vez, son los mismos miembros quienes tienen la posibilidad de influir directamente en el desarrollo de las mismas instituciones.

De otra forma, en la literatura se puede encontrar el término «institucionalidad» con determinaciones distintas a las señaladas anteriormente, tales como: organizaciones escolares (De la Hoz, 2017; Carvalho et al., 2018), cultura institucional (De la Hoz, 2017) o cultura organizacional (Turpo & Jaimes, 2017). Sin embargo, estos conceptos hacen referencia a los comportamientos que llegan a formalizarse en la vida cotidiana de los actores educativos, determinando el comportamiento de los sujetos y sus límites.

Reconocer, en este sentido, la influencia que tienen las instituciones en la vida de las personas es admitir que son ellas quienes marcan lo que está permitido y prohibido en ese espacio físico y social que habitan. Es decir, seguir las pautas establecidas o desviarse de ellas le harán sentir al integrante de las instituciones el rechazo o aceptación como parte de esa microsociedad.

Siendo así, no todas las instituciones pueden ser asumidas como iguales, así se trate de un establecimiento idéntico al resto. Cada hospital, iglesia e institución educativa no puede ser asumida como igual a las demás, así realicen la misma función, dadas las características particulares que se crean a partir de los sujetos que las constituyen, y especialmente, por su propia historia y tradición. A su vez, es necesario advertir que así todos los sujetos estén inmersos en la misma institución, no todos viven las normas, actividades y prácticas de la misma manera, de ahí que la forma en que los individuos se comportan dentro de las instituciones sea dinámica y cambiante.

Es, precisamente, esta premisa de individualidad la que conlleva a centrar la mirada en un elemento poco explorado en la investigación educativa, y es cómo las instituciones u organizaciones escolares pueden influir en las acciones que realizan sus integrantes. En este sentido, no es frecuente encontrar estudios que aborden las repercusiones e influencias que tienen las instituciones en los procesos educativos, más aún si centramos nuestro interés en la relación evaluación e institución. Remesal (2006) corrobora la importancia de profundizar en esta relación al afirmar que «la estructura del sistema educativo ejerce una cierta influencia sobre la forma de entender la evaluación y las prácticas evaluativas escolares» (p. 41).

En coherencia con lo anterior, la evaluación es comprendida como uno de los elementos más complejos de la educación (Cerda, 2000; Cabezas et al., 2009), señala que tiene características e implicaciones que están marcadas por la vida de las instituciones. En el caso colombiano, la influencia institucional en la evaluación se estipula desde la legislación. El Decreto 1290 (Ministerio de Educación Nacional. Colombia, 2009) reglamenta la evaluación de los aprendizajes y la promoción del estudiantado en los niveles de Educación Básica y Media de los establecimientos educativos. En este Decreto, se consignan los lineamientos básicos para formular el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), el cual es obligatorio para todas las instituciones educativas.

El SIEE debe contener: los criterios de evaluación y promoción; la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional; las estrategias de valoración integral de los desempeños del estudiantado; las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños del estudiantado durante el año escolar; los procesos de autoevaluación del estudiantado; la periodicidad de entrega de informes a los padres de familia, entre otros aspectos.

Estas directrices institucionales deben ser una construcción colectiva entre profesores y estudiantes, y no imposiciones; esta sería una manera de

evitar lo que Kemmis (1988) plantea desde hace algunos años: una burocratización del currículum, donde se gobierna sin tener un juicio profesional, sino «mediante procedimientos administrativos no solo en el nivel de la escuela, sino en el nivel del sistema en conjunto» (p. 138).

De cualquier modo, el SIEE marca la pauta de lo que deben hacer los actores educativos sobre la evaluación, especialmente el profesor. Identificar la influencia de los lineamientos institucionales se convierte en un tema investigativo que permitirá develar el alcance de estas directrices sobre las concepciones y acciones evaluativas del profesorado. En consecuencia, el objetivo de este estudio fue comprender cómo la organización educativa influye en la acción evaluativa de un grupo de profesores de Educación Física, teniendo como referencia una unidad didáctica.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

La manera en que influyen los lineamientos educativos en la cotidianidad de los actores no ha sido un tema investigado en profundidad, se encuentran algunos ensayos o reflexiones que señalan la importancia de poner la mirada en este aspecto (Kaminsky, 1994; Fernández et al.,1998; Fernández, 2005; Lima, 2011), pero poca literatura hace referencia a procesos investigativos.

El estudio realizado por De la Hoz (2017) indagó sobre los estilos de gestión y cultura institucional predominantes en las organizaciones escolares en Barranquilla (Colombia). La investigación fue de corte descriptivo-cualitativo y se realizó a través de análisis documental y observaciones. Entre sus hallazgos se encuentra que las decisiones importantes alrededor del cumplimiento de la norma, lineamientos e instrucciones son instituidas por el rector o sugeridas por los diferentes comités de la institución educativa, lo que da cuenta de estilos de gestión y la cultura institucional con predominio de la autocracia, muy distantes a la filosofía propuesta en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los cuales promueven modelos democráticos, participativos e incluyentes. En este sentido, se vislumbra la incoherencia entre lo plasmado en el PEI y la cultura institucional real. Este estudio demuestra que las decisiones alrededor de las normas y políticas de la vida institucional influyen en la cotidianidad de sus actores al no ser parte activa en la toma de decisiones.

Desde el contexto evaluativo, está el estudio de Hamodi et al. (2017), quienes a través del estudio de caso indagaron sobre la experiencia vivida durante la formación inicial de un grupo de profesionales, alrededor de la evaluación formativa y compartida y su transferencia al campo laboral

como docentes en la escuela. En la investigación hallaron que la evaluación formativa y compartida es valorada, pero no es utilizada con frecuencia, porque encontraron barreras en la escuela, entre ellas sus directrices, así como los actores que allí se encontraban. Si bien el propósito del estudio no era indagar sobre la influencia de la institución educativa en el pensamiento y acción del docente, sí se puede percibir que los profesores, y los lineamientos de la escuela, limitan el desarrollo e implementación de un sistema de evaluación formativo y compartido.

En esta misma línea, se presenta la investigación de (2012) sobre las concepciones y prácticas de 16 docentes de Educación Física alrededor de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. El estudio se amparó en un enfoque cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas y concluyó que los docentes reconocen la importancia de la evaluación, sin embargo, indican que la falta de compromiso alrededor de la reflexión y análisis sobre este tema, así como las políticas institucionales, afecta la acción evaluativa. Evidencia que la toma de decisiones institucionales influye notoriamente en la forma, estrategias, conceptos y propósitos que puede tener la implementación de un sistema de evaluación formativa y compartida.

Otro estudio realizado sobre la evaluación fue llevado a cabo por Chaverra-Fernández (2017), quien indagó sobre las concepciones y la acción evaluativa de seis docentes de Educación Física en las tres fases de la enseñanza (preinteractiva, interactiva y postinteractiva). El estudio, de corte cualitativo, utilizó la entrevista, la grabación en video y audio de todas las clases de una unidad didáctica de cada docente (51 en total), el diario y el análisis documental. Entre los hallazgos emergió la institucionalidad como una categoría determinante para comprender la acción evaluativa del profesorado en la fase interactiva, dado que los lineamientos de cada colegio influyeron en algunas decisiones y acciones realizadas por el profesorado en torno a la evaluación. Entre los hallazgos se encontró que el SIEE fue determinante para la toma de decisiones sobre la evaluación de tres profesores en tres aspectos fundamentales: primero, los actores: en este caso la autoevaluación era una acción obligada y tenía unos criterios definidos por el colegio; segundo, los contenidos: los profesores debían realizar una prueba teórica para evaluar los contenidos conceptuales. Asimismo, los parámetros establecidos para la autoevaluación eran completamente actitudinales; tercero, los momentos de evaluar: tanto la prueba teórica como la autoevaluación debían realizarse en un tiempo específico de la unidad didáctica.

De este trabajo, se retoma el concepto de acción evaluativa entendida como todas las prácticas que realiza el docente en su clase que están enfocadas hacia la evaluación, las cuales manifiestan su pensamiento práctico y permiten comprender cómo se realiza la evaluación clase a clase,

qué estrategias e instrumentos utilizan, cómo participa el estudiantado, qué papel tiene la calificación, en qué momento se evalúa, etc. (Chaverra-Fernández, 2017).

3 | MÉTODO

Este trabajo se centra en un paradigma cualitativo. En palabras de Strauss y Corbin (2002), la investigación cualitativa «pretende obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales» (p. 13). El estudio pretendió descubrir el pensamiento y la acción del profesorado alrededor de la evaluación y su relación con la institución educativa a partir de su propia vivencia, su voz y las relaciones que establecen en la cotidianidad de las clases.

El diseño seleccionado fue el estudio de caso, ya que, según Yin (1984), permite indagar sobre un fenómeno que pasa actualmente dentro de un contexto de la vida cotidiana. Asimismo, Stake (2010) plantea que el objetivo del estudio de caso es lograr una mejor comprensión de una situación y profundizar en aspectos que no son usuales mediante otros diseños. Este caso es descriptivo, instrumental y múltiple, en los términos que proponen Yin (2003) y Stake (2010).

En esta investigación, el tiempo definido para comprender el caso fue una unidad didáctica completa de cada profesor con momentos de encuentro antes y después de la unidad. Lo anterior considerando que el caso es un fenómeno específico y complejo que se encuentra en funcionamiento y de lo cual se pretende lograr una mayor comprensión; el tiempo para comprender el caso lo define la intencionalidad del estudio, «podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos» (Stake, 2010, p. 15).

Los participantes del estudio fueron seis docentes de Educación Física de la Básica, Secundaria y Media de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín. La selección de los participantes fue intencional, a lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan selección basada en criterios. Entre los criterios están: tener título profesional en Educación Física, tener un mínimo de cinco años de experiencia como docente en Educación Física, ser maestro activo de una institución educativa y tener disposición para participar del estudio.

En la Tabla 1 se presenta un resumen de las características del profesorado participante. Como parte de la confidencialidad, se utilizan seudónimos para su identificación.

Tabla 1 | Información del profesorado participante en la investigación

Nombre	Edad (años)	Años como docente	Tema de la unidad didáctica	Grado observado/ edad de los estudiantes
Pablo	29	5	Baloncesto	Séptimo (12-13 años)
Sebastián	53	25	Voleibol y atletismo	Octavo (13-14)
Luis	36	10	Capacidades físicas condicionales	Noveno (14-15 años)
Carlos	36	12	Juegos predeportivos-lógica interna	Décimo (15-16 años)
José	41	13	Habilidades básicas acuáticas	Once (16-17 años)
Martín	52	17	Recreación y juegos tradicionales de la calle	Once (16-17 años)

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con el objeto de estudio de esta investigación, las estrategias que se llevaron a cabo para la recolección de la información fueron: la entrevista semiestructurada (Massot et al., 2014), que permitió acercarnos a las percepciones y vivencias del profesorado participante. El análisis documental, el cual implicó encontrar, seleccionar, evaluar y sintetizar la información contenida en los documentos (Bowen, 2009). En este caso, se analizaron los documentos oficiales como los clasifica Woods (1987): El Sistema Institucional de Evaluación del Estudiante (SIEE) de cada colegio donde laboran los profesores participantes (seis en total) y los documentos propios de la evaluación que utiliza cada docente en sus clases: las planillas de registro de calificaciones, cuadernos de los estudiantes, trabajos escritos, fichas y exámenes.

Por último, se realizó la observación (como participante) en los términos de Tójar (2006), la cual permitió comprender y describir las acciones evaluativas del profesorado en la clase de Educación Física.

El desarrollo de la investigación se abordó desde los tres momentos que propone Galeano (2004a, 2004b). Primer momento: exploración, diseño y descripción; allí se realizó una búsqueda conceptual y teórica sobre el

tema de interés, la formulación del enfoque metodológico y la definición de las estrategias de recolección de información.

Segundo momento: focalización, interpretación, recolección de la información, registro y sistematización. Se realiza el trabajo de campo, se establecen los primeros contactos con el profesorado en su cotidianidad, se analizan los documentos institucionales, se realizan las entrevistas y observaciones y se identifican categorías o temas relevantes.

Tercer momento: profundización, análisis y presentación de resultados. En este momento se analiza la información a la luz de los propósitos del estudio y se construyen nuevos conceptos. Se realizó la categorización y triangulación; se analizó cada caso y luego se establecieron relaciones y comparaciones entre ellos, con el objetivo de encontrar diferencias y similitudes.

Para el análisis de la información se asumieron las tres fases que proponen Taylor y Bogdan (1987), a saber: fase de descubrimiento: se identificaron las categorías a partir de la lectura detallada de los documentos del profesorado, las entrevistas y las observaciones.

Fase de codificación: se codifica y clasifica la información obtenida de acuerdo con los documentos, la entrevista y la observación. Para comprender la lectura de los resultados, se definieron los códigos que identifican cada fuente de información de la siguiente manera: la inicial de los nombres de los docentes en mayúscula y el número que le corresponda, por ejemplo: O.P.3: Observación de Pablo tres; E.M.1: entrevista Martín uno; SIEE.L: Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes de Luis; F.A.E.C: formato autoevaluación estudiantes de Carlos; P.J: planilla de José.

En la fase de relativización de los datos (nombrada así por Deutsher & Mills, 1940, citados por Taylor & Bogdan, 1987), se buscó interpretar la información de acuerdo con lo acontecido en el contexto.

La información recolectada durante la investigación fue tratada a través del programa informático Atlas.ti (versión 7.5.18), el cual permitió importar las transcripciones de las técnicas empleadas y desde allí realizar la lectura detallada que permitió hacer la refinación y depuración de la información que proponen Taylor y Bogdan (1987).

Entre las consideraciones éticas que tuvo el estudio se encuentran: el consentimiento informado, la confidencialidad con el uso de seudónimos y retorno social de la información obtenida.

4 | RESULTADOS

El SIEE, donde están consignados los lineamientos básicos que guían la evaluación del aprendizaje del estudiantado, influyó en la acción evaluativa de manera determinante en cinco de los seis docentes participantes, en el sentido de delimitar los porcentajes de los cuales surge la nota final, los momentos en que el profesor debe evaluar, los contenidos que debe evaluar, los actores que deben participar y los instrumentos y procedimientos que deben realizar.

Para analizar los alcances de estas directrices sobre la acción evaluativa, asumimos la evaluación como un proceso conformado por diversos elementos que se interrelacionan: actores, momentos, instrumentos y contenidos (Chaverra-Fernández, 2017). A su vez, estos elementos se constituyeron en las categorías de análisis emergentes. En este sentido, la información se categorizó en tres apartados como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2 | Categorías que emergieron del análisis

Categorías emergentes del análisis en la institucionalidad		
Directrices institucionales	Actores - Momentos	Instrumentos - Contenidos

Nota: Elaboración propia.

4.1. Directrices institucionales

A medida que se tenía contacto con el contexto de cada docente, se conocían las rutinas de cada colegio, se observaban las clases y se entrevistaba a los profesores, comenzó a emerger con fuerza la influencia que tenían las directrices de cada colegio en las decisiones y acciones evaluativas del profesorado. El análisis de los SIEE mostró cómo, en cinco de los seis documentos analizados, la calificación se convierte en el centro de atención en la evaluación y se determina puntualmente de qué manera debe surgir.

> Las valoraciones en el proceso evaluativo de cada período se les asigna un porcentaje: 75 % para el seguimiento, 20 % para la evaluación de período y 5 % para la autoevaluación (SIEE.C.).
>
> Proceso actitudinal: 10 % de la nota definitiva del período. Proceso procedimental: 30 % de la nota definitiva del estudiante. Procesos declarativos: tienen un valor del 60 % que se divide en tres aspectos:

> 20 % para el producto del proyecto, 20 % para pruebas escritas y orales y 20 % para la evaluación del período (SIEE.M.).
>
> Al finalizar cada período se practicará una prueba final, la cual tendrá un valor del 20 %. La autoevaluación tiene un valor del 5 % por período académico (SIEE.S.).

No obstante, la excepción en los participantes se dio en el colegio de Pablo, dado que ese SIEE no define los porcentajes de la calificación y, por tanto, su acción evaluativa no se vio condicionada por esta reglamentación. Sin embargo, durante las observaciones a sus clases, emergió otra manera de condicionar su acción: las autoridades escolares (coordinadores y rector), emitieron directrices exigiendo acciones concretas que coartaron su forma de evaluar. El profesor así lo manifestó en una conversación durante la observación de la clase:

> El profesor se acerca y explica la nueva directriz del colegio: «A partir de este período, implementaron que cada semana uno tiene que presentarle las notas a coordinación, o sea si usted no avanzó en el grupo… si usted no tiene una nota ahí, es como si usted no hubiese hecho nada… entonces te presionan» (O.P.3.).

Esta nueva directriz obligó al profesor a emitir una calificación en cada clase, y particularmente en la clase número tres a emitir una calificación sin tener elementos suficientes para hacerlo. Generalmente, Pablo divide el grupo en dos por el alto número de estudiantes (52 estudiantes), pero ese día tuvo que trabajar con el grupo completo porque en la primera hora de clase hubo una reunión de profesores.

> Por ejemplo, hoy, si fuésemos a hacer lo normal, yo trabajo una hora con un grupo y otra hora con otro grupo, si lo hago así, con ellos no tendría notas porque el viernes no hay clase y se vería como si yo con ellos no hubiera tenido clase, es muy difícil así… Entonces yo primero evalúo lo actitudinal del grupo, yo considero que el grupo hoy trabajó bien, ellos tuvieron actitud (O.P.3.).

Esta situación muestra el condicionamiento que puede tener el profesorado ante una instrucción emitida por una autoridad educativa y las pocas alternativas que puede tener el docente ante las situaciones presentadas.

Desde esta postura, encontramos que los lineamientos de los SIEE son claros en definir la distribución y definición de los porcentajes para emitir la calificación, así como en determinar la forma en que debe surgir, condicionando la acción evaluativa del profesorado.

Si bien la reglamentación es clara al respecto, encontramos en el estudio que existen diferentes posturas del profesorado ante estas normas. Por un lado, Carlos, José, Luis, Sebastián y Martín aceptan y obedecen estos lineamientos sin comentarios críticos frente a lo que allí se propone: «tenemos que seguir los lineamientos… yo no me puedo salir de ahí» (E.M.1.).

«La institución aquí tiene el sistema institucional de evaluación y yo me tengo que regir por él» (E.J.1.).

Pablo, sin embargo, ante las exigencias que le hacen las autoridades escolares, asume una postura crítica, pues se siente presionado, regulado y vigilado alrededor del cumplimiento de su trabajo y no le encuentra una lógica desde el punto de vista formativo:

«…Yo digo que es para fiscalizar el trabajo del otro…a mí muchas veces me provoca decirle: rector venga, cuál es la necesidad de estar mostrando o exigiendo una cantidad de notas…» (E.P.2.).

Como se puede observar, cada profesor asume de manera diferente los lineamientos institucionales, ya sea aceptándolos como parte incuestionable de su labor docente, o asumiendo una postura crítica ante ellos. Como lo plantea Stenhouse (1984), cada escuela tiene una cultura propia que influye en la experiencia de sus actores; y a la vez, estos actores tienen la posibilidad de influir en el desarrollo y cultura de las mismas instituciones (Fernández, 1998).

Según el análisis de las directrices institucionales, las normas sobre evaluación emitidas por los colegios, dan cuenta de una visión moderna de las organizaciones escolares en los términos que propone De la Hoz (2017), caracterizada por un estilo de gestión instrumental y fragmentada que busca la eficiencia, pero relega el diálogo, la participación y, por tanto, una visión de evaluación formativa.

4.2. Actores - Momentos

En esta categoría se abordan los actores y momentos de la acción evaluativa del profesorado que se ven influidos por las directrices institucionales. Desde esta perspectiva, al analizar los SIEE encontramos en cinco de los seis documentos que se proponen la coevaluación y la hetero-evaluación como estrategias para la participación del estudiantado en la evaluación. Sin embargo, la autoevaluación es la estrategia generalizada en los seis documentos analizados; inclusive cinco de ellos definen la autoevaluación con porcentajes concretos de la calificación final de las áreas.

«(La autoevaluación) tiene un valor del 5 % dentro del proceso evaluativo de la asignatura en cada periodo» (SIEE.L.).

Por un lado, esta unanimidad en la autoevaluación puede asumirse desde un punto de vista positivo al brindarle participación al estudiantado en su evaluación. Sin embargo, en la práctica de este ejercicio no se encontró que se generara un espacio de reflexión, sino una autocalificación que no siempre se lee desde una mirada formativa de la evaluación.

> El profesor dice que va a comenzar con la autoevaluación… llamó uno por uno y cada joven le decía la nota» (O.S.21).

> Les informa a las estudiantes que esta clase la destinaría para dos actividades: la primera para realizar la autoevaluación de la unidad didáctica, como lo tiene estipulado la institución de acuerdo a los criterios que propone el SIEE…, ellas realizaban la operación y le dictaban la nota (O.J.11.).

Otro elemento que se encuentra en los lineamientos institucionales sobre la autoevaluación es una orientación sobre el momento en que debe llevarse a cabo, por ejemplo, en los colegios de Sebastián y José, la autoevaluación se debe realizar al finalizar cada unidad didáctica.

«Otorgar el tiempo necesario para la aplicación de la autoevaluación al finalizar el respectivo período» (SIEE.S.).

Este tipo de directriz refuerza lo encontrado en las observaciones cuando la autoevaluación se convierte en una oportunidad para emitir una calificación. De alguna manera, se puede leer como una oportunidad fallida de convertir la autoevaluación en un proceso, donde se pueda evaluar de acuerdo con el momento o tiempo que el profesorado o los estudiantes consideren pertinente.

En el caso de Carlos, la institución advierte que la autoevaluación se debe realizar al terminar el período académico, pero deja abierta la oportunidad de hacerla en otro momento que el docente lo crea pertinente.

«La autoevaluación que realiza el estudiante al finalizar cada período o en otros momentos del proceso educativo» (SIEE.C.).

En el colegio de Martín no se detalla el momento exacto en el cual se debe hacer la autoevaluación, pero se pudo vislumbrar que el profesor la realiza como un momento final de la unidad didáctica. En la antepenúltima clase, mientras los estudiantes terminaban la prueba final de otra materia, el docente realizó la autoevaluación. «Me falta la autoevaluación que es con un formato, este formato es Institucional… yo la hago ahorita, con la prueba de Química, le entrego a cada uno la hojita y ellos la hacen en un momentico» (O.M.12.).

En los colegios de Luis y Pablo tampoco se condiciona la autoevaluación a un momento específico de la unidad didáctica, dejando abierta la opción de realizarla en cualquier momento.

«La evaluación será continua y sus actores serán el estudiante mismo (autoevaluación)» (SIEE.P.).

Aunque hay un intento por parte de algunas instituciones para dar libertad en cuanto al momento en que se debe realizar la autoevaluación, o la posibilidad de realizar varios procesos de autoevaluación durante las unidades didácticas, la mayoría de los colegios y docentes participantes de este estudio siguen haciéndola al finalizar el proceso, asumiendo la autoevaluación como un momento puntual con fines calificativos. Este mismo resultado se encontró en una investigación anterior (Chaverra-Fernández, 2017), donde la mayoría de directrices institucionales de los profesores participantes, y ellos mismos, promovían la autoevaluación al finalizar dicha unidad didáctica como un momento específico para calificar y no para reflexionar sobre los aprendizajes.

A pesar de que en los SIEE de las instituciones educativas analizadas se especifica que la autoevaluación es una oportunidad para que el estudiantado participe de su proceso evaluativo, y se invita a pensarla como una autorreflexión que requiere de valores como la honestidad, el respeto, la responsabilidad, entre otros, estas intenciones se van desfigurando cuando se estipulan criterios, porcentajes y momentos puntuales en los cuales se debe realizar, peor aún, se modifica la intención formativa cuando el único fin es definir una nota cuantitativa, es decir, una autocalificación. Como lo refuerza Vera-Lacárcel (2006), las formas de evaluar que plantean los colegios

> establecen unas relaciones de poder que se hacen explícitas en la imposición de una serie de objetivos a cumplir por los alumnos. Estas relaciones determinan las interacciones entre maestro y alumno y conllevan la representación de roles y pautas de comportamiento por parte de ambos (p. 24).

4.3. Instrumentos - Contenidos

La planilla es un formato que utiliza el profesorado para registrar las calificaciones en cada unidad didáctica. Este documento es diferente en cada institución educativa. En los casos de Carlos, Luis y Sebastián, la planilla está definida en el SIEE de sus colegios, mientras que, en los colegios de José, Martín y Pablo, no está explícito el uso de la planilla en ningún documento oficial.

> «El resultado de la autoevaluación se consignará en la planilla de seguimiento del educador» (SIEE.C.).

Durante las observaciones y entrevistas encontramos cómo este formato se convierte en el instrumento privilegiado por los seis profesores para registrar las calificaciones que se emiten día a día en las clases.

> «Finalizada la actividad, el profesor llama a un lado de la cancha solo a los que cogieron la pelota cuatro o más veces, coge la planilla y les dice que hagan una fila para ponerles la nota» (O.S.21.).

> «Yo tengo mis notas, mis calificaciones, sobre una planilla que me da la institución» (E.P.1.).

Adicionalmente, para Pablo, la planilla no solo es un documento donde se registra la calificación, también es un instrumento de control de las autoridades educativas hacia el trabajo del profesor y así lo manifestó en la primera entrevista. «Ayer me llamaban de interventoría para tomarle fotos a la planilla, entonces comparaban [En la planilla de este profe faltó el estudiante 16, por qué en la suya…], me controlan» (E.P.1.).

Al analizar las planillas, encontramos que se identifican columnas destinadas a las calificaciones de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales, sin embargo, no se encuentran claramente criterios que indiquen qué es lo verdaderamente evaluado de acuerdo con dichos contenidos. Un ejemplo lo encontramos en la planilla de Martín.

Por su parte, a Martín el colegio le brindó la oportunidad de realizar una evaluación propia de la Educación Física para reemplazar la prueba de período que deben hacer todas las áreas, la cual es teórica. Las autoridades educativas le sugirieron elaborar una prueba acorde con las características del área, no obstante, el profesor no aceptó la propuesta, argumentando que implicaría cambiar la forma de evaluar y, por tanto, un incremento en el tiempo de trabajo.

> «Pero es que, si vos hacés una prueba práctica, tenés que hacer una rúbrica y eso es una cosa muy difícil y vos vas a evaluar los pelaos uno a uno, te vas a demorar más, es que eso no es así tan fácil» (E.M.1.).

Si bien la institución le brinda la oportunidad a nuevas formas y pensamientos evaluativos, el desconocimiento sobre cómo llevar a cabo otras estrategias evaluativas hace que la apatía aparezca y se tomen decisiones que no favorezcan una enseñanza de calidad.

Otros instrumentos que hallamos en el estudio fueron los propuestos por los colegios de Carlos y José para la autoevaluación. Estos formatos tienen estipulados contenidos y criterios unificados para todos los grados y grupos.

En definitiva, es posible pensar que el desconocimiento sobre la acción evaluativa y sus componentes y el asumir los criterios institucionales como parte de la cotidianidad escolar, hace que los docentes tengan una postura poco crítica y consideren los lineamientos institucionales como inocuos, sin vislumbrar la influencia que tienen en su práctica pedagógica.

«La institución aquí tiene el sistema institucional de evaluación y yo me tengo que regir por él, entonces aquí hay una variación en porcentaje, yo me rijo por él» (E.J.1).

Este mismo resultado se encontró en el estudio de Chaverra-Fernández (2017), en el cual se halló que la manera en que cada profesor asume su rol en la institución lo lleva a tomar una postura política y crítica frente a las injerencias en su práctica pedagógica, o a acatar las normas sin plantearse preguntas al respecto.

5 | CONCLUSIONES

Las directrices que cada institución educativa define sobre la evaluación influyen de manera determinante en las decisiones y acciones evaluativas del profesorado, aunque cada docente lo asume de manera diferente.

Lo anterior se debe a que el SIEE de cada colegio contiene las normas respecto al proceso evaluativo, las cuales deben ser respetadas y cumplidas por el profesorado. La influencia de estas directrices para Carlos, Martín, Sebastián, Luis y José fueron determinantes sobre la acción evaluativa. Por el contrario, para Pablo, este asunto fue casi inapreciable.

En el caso de los cinco profesores, la calificación final de la unidad didáctica debe responder a la distribución porcentual definida por cada colegio. Esta situación ya condiciona varios elementos. Primero: a los actores, es decir, quienes intervienen en la evaluación. En este caso en particular, la autoevaluación es una tarea obligada, inclusive con criterios ya preestablecidos por la institución, que, finalmente, puede quedar reducida a una autocalificación; segundo: en los contenidos; los SIEE contemplan una prueba teórica tipo examen como única estrategia para evaluar los contenidos conceptuales. Por otro lado, los formatos estipulados por algunos colegios para realizar la autoevaluación, consideran los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales; tercero: en los momentos de la evaluación, en los que se hace tanto la prueba teórica como la autoevaluación, se llevan a cabo en un tiempo específico de la unidad didáctica, generalmente al final.

Los profesores Carlos, Martín, Sebastián, Luis y José asumen de forma unánime las directrices institucionales, en el sentido de no levantar alguna voz de inconformidad o de rechazo respecto a la normativa que rige cada uno de sus colegios. Se intuye una actitud de aceptación sobre estas reglas, como parte de sus responsabilidades docentes. Aunque para Pablo el SIEE no influye directamente en su acción evaluativa, las decisiones de las autoridades educativas sí condicionan las formas de actuar sobre la evaluación.

La planilla es el instrumento más utilizado en la acción evaluativa por los docentes. En los colegios de Carlos, Luis y Sebastián está estipulada en los respectivos SIEE de sus colegios. Aunque en los casos de Pablo, Martín y José, la planilla no se encuentra registrada en el SIEE, empero sí se convierte en un formato de índole obligatoria.

En el discurso y la acción de los docentes, la planilla es considerada una fuente para registrar la calificación de los estudiantes, además de ser un instrumento de control y de poder ejercido sobre el profesorado y a su vez, sobre el estudiantado. La falta de información alrededor de este componente hace que los docentes se confundan sobre los contenidos que se deben evaluar, y no tengan criterios claros sobre su utilización.

6 | REFERENCIAS

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Cabezas, D., González, C., & Carpintero, E. (2009). Evaluar la evaluación: cuestionario sobre prácticas de evaluación. *eduPsykhé: Revista de psicología y educación, 8*(1), 51-61. https://bit.ly/37SSGOL

Carvalho, M., Brás, J., & Gonçalves, M. (2018). Para uma metacrítica da organização escolar. *Laplage em Revista*, *4*(1), 202-214. https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841400p.202-214

Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos, competencias y desempeño*. Cooperativa Editorial Magisterio. https://bit.ly/2DqNkMV

Chaverra-Fernández, B. (2017). Pensamiento y acción evaluativa del profesorado de educación física de educación secundaria y media: Estudio de casos en Medellín-Colombia (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. https://bit.ly/2OvJgRN

De la Hoz, J. (2017). Estilos de gestión y cultura institucional en las organizaciones escolares. *Revista Encuentros*, *15*(1), 61-75. https://doi.org/10.15665/re.v15i1.611

Decreto 1290/2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de Educación Básica y Media. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 16 de abril de 2009. https://bit.ly/20XJAb2

Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas.* Paidós.

Fernández, L. (2005). *Instituciones educativas*. Paidós.

Fernández, L., Nicastro, S., & Ana, S. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela.* Paidós.

Galeano Marín, M. E. (2004a). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Universidad Eafit.

Galeano Marín, M. E. (2004b). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La Carreta.

Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education, 40*(2), 171-190. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909

Hernández Álvarez, J. L., & López Rodríguez, A. (2004). Evaluación de la enseñanza: análisis y propuestas. En J. L. Hernández y R. Velásquez (Eds.). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 49-76). Graó.

Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Lugar Editorial.

Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Morata.

Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, *21*(38), 1-18. https://bit.ly/2Y1nwQS

Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida de información y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.

Real Academia Española. España, (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23.a ed.). https://bit.ly/2R52aRg

Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: Perspectiva de profesores y alumnos* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. https://bit.ly/34wj3YY

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. https://bit.ly/2L6fW2c

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa.* La Muralla

Turpo, J., & Jaimes, D. (2017). Estudio de los vínculos entre cultura organizacional y calidad de los servicios educativos en la imagen institucional de una universidad privada confesional. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, *7*(1), 97-116. https://bit.ly/2PBBMgH

Vera-Lacárcel, J. A. (2006). *Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. https://bit.ly/37SvtMz

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Sage Publications.

Yin, R. (2003). *Case Study Research*. Sage Publications.

PERCEPCIONES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS MEXICANOS SOBRE EL BUEN FORMADOR DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Mexican university Physical Education professors' perceptions about good Physical Education Teacher Educator

Martín Francisco González-Villalobos*[1]
martinv@cucs.udg.mx

Juan Ricardo López-Taylor[1]
taylor@cucs.udg.mx

Edtna Elvira Jáuregui-Ulloa[1]
martinv@cucs.udg.mx

Ana Isabel Díaz-Villanueva[1]
anai_37@hotmail.com

* Autor de correspondencia

[1] Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

Resumen

En la última década se ha incrementado la investigación sobre los formadores de profesores (FP) de Educación Física (EF). En México, sin embargo, esta producción es escasa y muchas preguntas relevantes siguen sin respuesta. Es necesario desarrollar una comprensión más completa de este grupo profesional, ya que es parte integral para la profesión de la EF. El presente estudio se desarrolló usando la teoría de la socialización ocupacional. El objetivo fue describir e interpretar las percepciones sobre el concepto de buen FP de EF que poseen profesores universitarios (quienes son también formadores de profesores) de universidades públicas en México. Participaron 202 FP, a quienes se les pidió específicamente responder la siguiente cuestión: describa lo que es para usted un buen profesor de Educación Superior, formador de profesores. Para el tratamiento de la información, en primera instancia se utilizó el análisis de contenido; posteriormente, se usó la estadística descriptiva, concretamente, las frecuencias y los porcentajes. Los resultados revelan que, para los FP, un buen formador se caracteriza principalmente por sus rasgos de personalidad, seguido de las competencias científicas y pedagógicas.

Palabras clave: Educación Física; formador de docentes; formador de formadores; formador de profesores; percepción.

Abstract

In the last decade, research on Physical Education (PE) teacher trainers (TT) has increased. In Mexico, however, this production is scarce and many relevant questions remain unanswered. It is necessary to develop a more complete understanding of this professional group, as it is an integral part of the PE profession. This study was developed using the theory of occupational socialization. The objective was to describe and interpret perceptions on the PE concept of good TT of PE by university professors (who are also teacher trainers) from public universities in Mexico. 202 TT participated, who were specifically asked to answer the following question: describe what a good teacher of Higher Education, teacher trainer, is to you. Content analysis was used for the processing of information in the first instance; descriptive statistics were subsequently used, namely frequencies and percentages. The results reveal that, for TT, a good trainer is characterized mainly by his personality traits, followed by scientific and pedagogical competences.

Keywords: Physical Education; perception teacher; teacher training; vocational training.

Recibido: 15 de julio de 2019
Aprobado: 13 de noviembre de 2019

1 | INTRODUCCIÓN

Preparar profesores de calidad ha sido siempre una preocupación de los programas formativos. En la búsqueda de este propósito, los FP juegan un papel esencial (Goodwin & Kosnik, 2013). Desde una perspectiva amplia, los FP se pueden definir como aquellos que activamente facilitan el aprendizaje formal de los estudiantes de profesores y de los profesores en servicio. Los FP tienen una influencia directa sobre los aprendizajes de sus estudiantes, pero también tienen una responsabilidad, aunque sea indirecta, en los aprendizajes de los niños y los jóvenes. Para Mitchell (2006), los FP de EF tienen un rol destacado en el futuro de la profesión, ya sea en la reproducción o en la transformación de las prácticas de enseñanza en la EF y son considerados como agentes educativos centrales en la socialización de los futuros profesores, pues, con su práctica, en la que subyacen sus percepciones y sus creencias, pueden influenciar el pensamiento y la acción de sus estudiantes. Desde los años iniciales de la primera década del 2000, el interés por los FP y su desarrollo profesional comenzó a aumentar en muchos países. Desde entonces, se ha incrementado la investigación sobre este grupo profesional a nivel mundial (Maaranen et al., 2019). Por su parte, MacPhail (2014), sostiene que, aunque se ha incrementado la cantidad de estudios, solo recientemente la agenda de la investigación ha enfocado su atención en los FP como un grupo profesional distinto. Aun con este paulatino interés y sabiendo del importante rol que los FP desempeñan en la formación de la siguiente generación de profesores de EF, «se sabe poco acerca de sus características, de sus preferencias de trabajo o de las responsabilidades de rol profesional» (Graber et al., 2011, p. 245). Koster et al. (2005) señalan que preguntas del tipo: ¿en qué deberían ser competentes los formadores de profesores?, ¿qué tareas y competencias se espera que posean? Y, en última instancia, ¿qué significa ser un buen formador de profesores?, rara vez se han estudiado. En México, hay poca investigación sobre los FP (Arredondo, 2007). En tanto que, en el ámbito específico de la EF, la carencia es aún más notoria, pues apenas se está constituyendo como un campo emergente en la investigación educativa de la EF. En consecuencia, aún no se conoce lo suficiente sobre su identidad profesional, quiénes son, qué piensan, cómo perciben sus tareas profesionales, cuáles son sus roles, sus prácticas y cómo impactan en la calidad de los programas formativos, así como en las concepciones y en las prácticas de los futuros profesores de EF (González, 2016; Ruiz, 2015).

Inmersos profesionalmente y preocupados por la problemática expuesta, decidimos investigar desde la Teoría de Socialización Ocupacional las percepciones que tienen los profesores universitarios en México sobre las características del buen formador de profesores de Educación Física.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

Este apartado se ha estructurado en dos partes, en la primera se aborda la teoría de la Socialización Ocupacional, como marco de referencia para comprender las percepciones de los FP; en tanto que la segunda parte se dedica a mostrar la revisión de la literatura que aborda las características del FP de EF y lo que algunos estudios han indagado sobre lo que es un buen FP de EF.

Teoría de la Socialización Ocupacional: esta teoría se ha utilizado con buenos resultados para explicar por qué los estudiantes de EF y los profesores de EF en servicio piensan y enseñan como lo hacen; pero también, cada vez en mayor medida, se está utilizando para comprender los pensamientos y las prácticas de los FP (Burden et al., 2005; Casey & Fletcher, 2012; Car-valho, 2003; Dowling, 2006; Fletcher & Casey, 2014; González, 2016; Graber,1993; Graber & Shempp, 2000; McEvoy et al., 2015; Sá, 2007).

Los investigadores que adoptan la perspectiva teórica de la socialización ocupacional han estudiado las formas por las cuales la profesión de la EF incorpora, prepara y socializa a sus formadores de profesores (Richards et al., 2014). Al indagar sobre la socialización de los FP en los programas formativos, se habla de la socialización profesional secundaria, es decir, de los procesos de socialización que ocurren cuando se cursa un programa de posgrado y se participa como docente en un programa formativo (Lee & Curtner-Smith, 2011). En esta fase de socialización, los FP participan dentro de los programas donde trabajan en una o en varias de las funciones sustantivas de las universidades, principalmente la docencia, pero también en la gestión y en la investigación. Paralelamente los FP están envueltos y aprenden sobre la cultura de la facultad o del departamento en el que se socializan y, en general, sobre las finalidades formativas del programa y de la profesión. Cuando un FP ingresa en un programa formativo, intenta integrarse a la cultura de la institución, al mismo tiempo que busca poner en práctica los conocimientos y las habilidades aprendidas durante su formación previa (Casey & Fletcher, 2012); principalmente, si quien ingresa como FP cuenta con estudios de doctorado o de maestría. Sin embargo, el aprendizaje de las finalidades formativas del programa al que se ingresa y, sobre todo, el rol de lo que significa ser FP, se adquiere sobre la marcha y más circunstancialmente que por un propósito institucional. Muchos FP principiantes aprenden los roles profesionales en el trabajo, por ejemplo, al discutir con sus colegas asuntos relacionados con la enseñanza y al experimentar nuevas ideas en sus prácticas docentes diarias (Swennen et al., 2009). Los FP ingresan a esta profesión habitualmente por dos rutas, una después de haber enseñado EF en la escuela durante varios años y/o

haber sido entrenador deportivo, y la otra después de haber obtenido un título universitario en algún área de conocimiento incluida en los planes de estudio de los programas formativos. Ninguno de estos dos itinerarios es suficiente para abordar los desafíos que enfrentan los FP al comenzar su trabajo, incluido el desarrollo de una nueva identidad profesional. Como señalan Korthagen et al. (2005), la enseñanza de la enseñanza requiere de las habilidades, la experiencia y los conocimientos que no deben darse por sentados. La transición de profesor de EF en una escuela a FP es compleja y requiere más conocimientos y competencias que las que se enseñan en los programas de formación inicial o que las que se aprenden en las escuelas (Swennen et al., 2009). Van der Mars (2011) declara que en la transformación de profesor de EF en la escuela a FP incluso «podría ser que tener más experiencia docente se convierta en una barrera» (p. 198). Adicionalmente, algunos estudios revelan que la socialización profesional secundaria tiene poco o ningún impacto en las orientaciones y prácticas de los FP, por lo que estos pueden tender a otorgar a su propia experiencia anterior un gran valor y eficacia. Dicha experiencia tiene un impacto más profundo en sus comportamientos como FP que su formación académica, incluyendo los estudios de maestría y doctorado (Lawson, 1986).

Los formadores de profesores: aunque existen varias formas para definir a los FP, en una concepción amplia, se considera que son profesionales «que proporcionan instrucción o que dan orientaciones y apoyo a los futuros docentes, y quienes por tanto hacen una contribución sustancial para el desarrollo de los estudiantes hacia convertirse en profesores competentes» (Koster et al., 2005, p. 157). A través de sus percepciones, de sus creencias y de su práctica, los FP son considerados como uno de los agentes más importantes en la socialización de los futuros docentes de EF. Los FP desempeñan un importante papel en la calidad de la formación inicial de los profesores de EF por la influencia y el impacto que pueden tener en el pensamiento y en la acción de sus estudiantes. Es importante, por tanto, ampliar las iniciativas y los esfuerzos para intentar comprender más y mejor a este grupo profesional, pues los logros académicos de los estudiantes de profesores dependen en buena parte de la calidad de los FP (Goe & Stickler, 2008). Por ello, los FP son fundamentales para el futuro de la profesión y juegan un papel primordial en la reproducción y/o en la transformación de las prácticas de enseñanza de la EF. El trabajo de los formadores de los FP es, especialmente, complejo debido a que tienen muchas y diversas tareas (Swennen et al., 2009). Se espera, por lo general, que enseñen a sus estudiantes y que los supervisen en las prácticas docentes en las escuelas, que colaboren con los tutores, que dirijan su trabajo final y, además, investiguen y publiquen. Por otro lado, con relación a las concepciones sobre lo que es la enseñanza, los FP tienen sus propios

puntos de vista, que se han venido constituyendo durante un largo período. Este amplio trayecto McCullick (2001, p. 36) lo sintetiza de la siguiente manera: «Los FP han sido socializados como alumnos, como estudiantes de pregrado, probablemente como profesores de EF, y como profesores de un programa formativo en EF». De tal manera que ahora como FP, aun teniendo sus propias concepciones sobre la enseñanza, en su función docente deben tener en cuenta los diferentes puntos de vista de sus estudiantes, de sus compañeros formadores y de los directivos del programa, que habitualmente son distintos al suyo. Además, deben considerar las culturas del lugar de trabajo y las políticas institucionales y nacionales sobre la Educación Superior, ya que estas influencian el trabajo de los FP. Buchberger et al. (2000) señalan que los FP se incorporan como tales sin una capacitación formal específica; la mayoría de ellos nunca recibieron capacitación en los métodos de la enseñanza, como tampoco una formación para cooperar y promover el aprendizaje en los adultos. Esta puede ser una de las causas de los muchos problemas que afectan a la formación de profesores. Asimismo, Lunenberg y Willemse (2006) afirman que los FP ingresan a esta profesión por una de las dos siguientes razones: porque fueron excelentes profesores en otros niveles educativos o porque son expertos en un área científica particular.

Ahora bien, el concepto de buen formador de profesores no se encuentra ampliamente difundido en la literatura, o bien, se utilizan otros conceptos, como formador de profesores efectivo, también el de formadores de profesores de calidad. Se encuentran también perfiles del FP competente, como sinónimo de buen FP (Zabalza, 2009). En este sentido, organizaciones profesionales como Australian Institute for Training and School Leadership (2018), señalan siete estándares para ser un FP efectivo: conoce a sus estudiantes y cómo aprenden; conoce el contenido de su materia y cómo enseñarlo; planea e implementa una enseñanza y aprendizaje efectivos; crea y mantiene entornos de aprendizaje seguros y de apoyo; evalúa, proporciona retroalimentación e informa sobre el aprendizaje de los estudiantes; participa en el aprendizaje profesional; y se involucra profesionalmente con compañeros, colegas y comunidades profesionales. Zabalza (2009, p. 78), por otra parte, expone una serie de competencias del FP que son necesarias para el buen desarrollo de su actividad. Estas son: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y presentar contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; manejar didácticamente las tecnologías de la información; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; relacionarse constructivamente con los alumnos; tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas; evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos); reflexionar e investigar sobre la enseñanza e implicarse institucionalmente.

3 | MÉTODO

El objetivo de este estudio se centró en describir e interpretar las percepciones de los FP sobre lo que para ellos significa ser un buen formador de profesores de Educación Física. Esta unidad de análisis se seleccionó para este artículo, ya que es parte de un estudio más amplio. En una muestra no representativa, participaron en el estudio 202 formadores de 11 programas formativos de EF pertenecientes a universidades públicas.

Se aplicó el cuestionario de percepciones de los formadores, de Sá (2007), que incluye la cuestión en la que se focaliza este artículo: el concepto de buen formador de profesores que poseen los docentes universitarios. El cuestionario completo fue traducido del portugués por el primer autor de este artículo y posteriormente, para la validación de contenido, se envió a cinco expertos en el tema, tres mexicanos y dos extranjeros. Una vez hechos los ajustes sugeridos, se aplicó a 34 FP de una universidad. Esta aplicación se hizo dos veces a los mismos formadores para valorar su consistencia temporal. Las aplicaciones se hicieron con un intervalo de dos semanas entre sí. La consistencia temporal de la cuestión utilizada en el presente artículo fue superior a 90 %. La versión definitiva del cuestionario se envió por correo electrónico a los directores o coordinadores de los programas de formación de profesores de EF de universidades públicas mexicanas. Los directores y coordinadores designaron a un FP que nos auxilió en la aplicación impresa del instrumento. Estuvimos en contacto permanente con dichos FP, quienes, en una reunión de la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF AC), nos entregaron los cuestionarios respondidos.

Los datos recogidos fueron procesados y codificados directamente en los cuestionarios, mediante al Análisis de Contenido (Bardin, 2002), en primera instancia. La categoría de análisis elegida para este artículo fue el concepto de buen formador de profesores. Dado que en estudios previos (Sá, 2007) se había empleado el mismo cuestionario utilizado por nosotros, nos valimos de los mismos indicadores temáticos encontrados en las respuestas de la categoría analizada (Tabla 1). Aun así, en nuestro análisis estuvimos atentos a la ocurrencia de indicadores «nuevos», pero estos no surgieron, por lo que no tuvimos necesidad de agregar, eliminar o cambiar indicadores.

Al término de la etapa descrita, se cuantificaron las respuestas y se realizó un tratamiento estadístico descriptivo de frecuencias y porcentajes.

4 | RESULTADOS

En el cuestionario se incluyeron preguntas para averiguar también los datos socio-profesionales de los FP, que se muestran en primer lugar. La muestra de 202 FP se caracterizó porque el 72.77 % (147) son masculinos y el 27.22 % (55) femeninos. El 54.44 % (112) tiene formación inicial en EF o un programa afín, en tanto que el 30 % (62) tiene estudios distintos. La media de edad es de 41.15 años. Aproximadamente un 62 % posee maestría o doctorado. Cerca del 55 % cuenta con menos de diez años de servicio como docente en la Educación Superior. Alrededor del 40 % son profesores de tiempo completo en su universidad. Casi el 30 % de los FP combinan el ejercicio de la profesión docente en la Educación Superior con la enseñanza en la Enseñanza Básica o Media, impartiendo la asignatura de EF. Un poco menos del 40 % imparte en el programa de su universidad disciplinas o asignaturas prácticas; un 25 % asignaturas del área de Ciencias de la Educación; un 17 % del área de las Ciencias Biológicas; 10 % de Ciencias Sociales y Humanidades; 4 % imparte asignaturas vinculadas con el trabajo científico, y menos del 1 % dirige las prácticas de enseñanza.

Los resultados de las percepciones asociadas al buen FP que poseen los participantes del estudio se exponen a continuación en un orden decreciente; es decir, de acuerdo con las frecuencias y porcentajes en que fueron codificadas las respuestas, tal como se muestran en la Tabla 1. Los resultados de cada indicador temático se irán mostrando además con extractos de las respuestas dadas por los FP, que ejemplifican y describen cada uno de los indicadores temáticos utilizados para el análisis. Tanto las frecuencias como los porcentajes mostrados corresponden a los indicadores y no a los participantes. O sea, que en cada respuesta analizada pudieron estar presentes uno o más de los indicadores usados.

Tabla 1 | Características del buen profesor universitario/formador de profesores de EF

Indicadores temáticos	*f*	%
Características profesionales/personales	131	32.75
Competencia/formación científico-pedagógica	117	29.25
Roles/funciones	81	20.25
Gusto por la profesión/enseñanza	19	4.75

(Continuación)

Indicadores temáticos	*f*	%
Experiencia profesional/enseñanza	12	3.00
Otros	8	2.00
No responde	32	8.00
Totales	**400**	**100 %**

Nota*:* Elaboración propia.

4.1. El buen formador de profesores. Rasgos de su personalidad y características profesionales

En este indicador de características personales y profesionales se identificaron 131 respuestas, lo que representa el 32.75 %, con relación al total de códigos, no al total de los participantes. Los FP participantes resaltan como características preponderantes, en los buenos FP, los rasgos personales, sociales y profesionales del grupo al que pertenecen. Señalan que un buen FP es alguien amistoso, buen compañero, comprensivo, sincero, honesto, amable, educado, respetuoso y empático, entre otros calificativos. O bien, las respuestas giran en torno a indicadores de las características o actitudes profesionales, como el profesionalismo, ser autocrítico, dedicado, exigente, reflexivo, puntual, o que actúa de acuerdo con principios ético-morales, entre otros.

Los siguientes extractos de las respuestas muestran ejemplos de esta concepción:

- Es una persona con buen carácter, alegre, pulcro, social, honesto (Formador 908).
- Que sea educado, que su imagen represente vitalidad, personalidad, constancia, paciente (Formador 1209).
- Está abierto a las nuevas ideas y participa en ellas (Formador 28).
- Es empático, se pone en el lugar de los estudiantes porque él mismo lo fue (Formador 7).
- Es aquel reflexivo y propositivo, y sobre todo puede transmitir todo esto a sus alumnos (Formador 72).
- Es responsable y ético (Formador 31).
- Aquel que esté comprometido con su labor (Formador 304).

- Un profesional comprometido, con valores éticos y con deseo de servir (Formador 408).

4.2. El buen formador de profesores. Formación y competencia científico-pedagógica

En segundo lugar, con un porcentaje un poco menor (29.25 %) que la anterior, y que corresponde a una frecuencia de 117 veces que se da este tipo de respuestas, está un indicador que incluye factores que tienen que ver con la formación y la competencia profesional y sus capacidades para investigar. Es decir, los profesores universitarios mencionan como buenos FP a aquellos que demuestran sus conocimientos y competencias pedagógicas y didácticas, metodológicas, en la planificación, la organización, la dirección y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Enseguida se ejemplifica con algunos extractos de sus respuestas:

- Una persona con capacidad pedagógica (Formador 1214).
- Con amplio conocimiento sobre Salud, Educación, Psicología y todo lo relacionado con ciencias que intervienen en la motricidad y ámbito deportivo (Formador 202).
- Que domine diferentes áreas de conocimiento Computación, Inglés, Educación Física, Deporte, Didáctica (Formador 410).
- Tener conocimientos sólidos (Formador 1414).
- Competente en conocimientos, habilidades, hábitos (Formador 805).
- Un conocimiento amplio junto con experiencia en la materia (Formador 601).
- Versátil en métodos y técnicas de enseñanza (Formador 809).
- Un profesor con una preparación actualizada con un amplio repertorio de habilidades para enseñar (Formador 414).

También se incluyen en este indicador elementos que remiten a la capacidad de comunicar que el profesor demuestra. Algunos extractos:

- Debe ser un buen transmisor de conocimientos a sus alumnos y un motivador para sensibilizar a sus alumnos para que sean unos entusiastas de su profesión (Formador 1208).
- Trasmisor de conocimiento, paciente, claro (Formador 424).
- Abierto al diálogo, los cuestionamientos y discusiones (Formador 1001).

Finalmente, se incluyen también a aquellos que demuestran sus capacidades para investigar y actualizarse de manera permanente. Ejemplos:

- Un docente que promueve la investigación además de trasmitir conocimientos (Formador 262).
- Es aquel que cuenta con una formación que tenga un pensamiento científico (Formador 12).
- Una persona capaz de actualizarse (Formador 1).
- Quien se preocupa y se ocupa por preparase constantemente (Formador 401).

4.3. El buen formador de profesores. Roles o funciones

El tercer indicador temático con mayor frecuencia (81) y porcentaje (20.25 %), fue el asociado con factores relacionados con las funciones y roles que los FP desempeñan o promueven en los estudiantes: como aquel que transmite conocimientos, experiencias, valores, o que abre el horizonte a los estudiantes y desarrolla el sentido crítico y voluntad de saber más, aquel que es un agente de desarrollo, el generador de aprendizaje. Los extractos de abajo lo muestran:

«Es una persona que enseña a pensar, tomar decisiones, reflexionar, a resolver problemas que se le presenten» (Formador 428). «Que respeta la individualidad de c/u de sus alumnos, toma en cuenta sus necesidades e intereses para promover aprendizajes» (Formador 4).

Los roles se asocian casi con exclusividad a la docencia.

4.4. El buen formador de profesores. Gusto por la profesión

El buen FP se relaciona, en este indicador, al hecho de revelar, a través de su comportamiento y de sus actitudes, el gusto y/o el disfrute por su profesión, tales como: demuestra el gusto por lo que hace, denota que hay placer en lo que hace, es apasionado de su profesión. Esta categoría tuvo una frecuencia de 19 respuestas, para un porcentaje de 4.75 %. Ejemplo:

«El buen formador es aquel que sabe escuchar a sus estudiantes y que además es capaz de entregarse a su trabajo porque le llena ser docente» (Formador 13).

4.5. El buen formador de profesores. Experiencia profesional

Este fue el indicador que menor cantidad de veces apareció (12), lo que representa el 3 % del total de respuestas. El buen formador de profesores de Educación Física se asocia al hecho de tener experiencia profesional como docente. Aquí un ejemplo:

«Para mí un buen formador de docentes es el que después de mucho tiempo impartiendo clases se nota que tiene la experiencia necesaria» (Formador 255).

Ahora bien, además de los indicadores temáticos mostrados, se identificaron algunas respuestas que no fue posible clasificar (8), porque no hacían referencia a la pregunta.

5 | DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este trabajo se examinaron las percepciones de los formadores de profesores de Educación Física de los programas formativos en las universidades públicas en México. En concreto, el objetivo del estudio fue investigar, a la luz de la teoría de la Socialización Ocupacional, las percepciones de los formadores de profesores sobre lo que es un buen FP de EF. El concepto de buen FP que poseen los participantes en este estudio se encuentra bien afianzado en las características personales y profesionales (32.75 %), y en segundo lugar vinculan el concepto de buen formador de profesores con la posesión de una amplia formación y con la competencia científica y pedagógica (29.25 %). El concepto que poseen los formadores llama mucho la atención, sobre todo tratándose de un grupo en el cual ellos mismos se encuentran. El hecho de valorar en menor medida los conocimientos científicos y los saberes que deben hacer que sus estudiantes adquieran, además de las formas en la que los organizan, los presentan y los evalúan, denota una concepción incompleta o no merecedora de consideración en las universidades. Puede ser que esta generación de formadores aún siga conservando las creencias que pudieron ser reforzadas mientras que ellos estudiaron su licenciatura, es decir, que tuvieron una socialización anticipatoria, profesional y probablemente también organizacional, donde el discurso de la práctica deportiva en sí misma era (es) la característica que define el programa formativo. Esta situación está cambiando, pero al analizar los resultados mostrados, preocupa que sea demasiado lentamente. Por supuesto que este dato en particular, de colocar las características personales y profesionales por encima de la formación científica y pedagógica

(aunque sea ligeramente), como las principales características de un buen formador, está en completa contradicción con lo que la literatura señala, a pesar de que, como lo apunta Cunha (2010), con relación al concepto de buen profesor no existe una explicación única, sino que existen expectativas por parte de profesores y estudiantes sobre el papel que cada uno debe tener en la universidad. Asimismo, Soares y Cunha (2010), al analizar la complejidad de la enseñanza en la Educación Superior, señalan una doble perspectiva docente, institucional y personal. «Desde el punto de vista institucional, el desarrollo profesional puede entenderse como un conjunto de acciones sistemáticas encaminadas al cambio de las creencias y los conocimientos profesionales de docentes, lo que supone una gestión capaz de alterar la propia institución» (p. 35). En la perspectiva personal, el desarrollo profesional supone una disposición de búsqueda permanente, «una disposición para reflexionar colectivamente sobre las prácticas, las actitudes y las creencias individuales y colectivas, apertura para el cambio» (p. 35). En una perspectiva menos centrada en la figura del formador y más centrada en el aprendizaje, Chickering y Gamson (1987) mencionan siete principios de la práctica del buen docente: 1. Alienta el contacto entre el estudiante y el profesorado de la universidad. 2. Estimula la cooperación entre los estudiantes. 3. Promueve el aprendizaje activo. 4. Proporciona retroalimentación inmediata. 5. Subraya el tiempo en la tarea. 6. Comunica altas expectativas. 7. Respeta los diversos talentos y las formas de aprendizaje. Finalmente, como Moore (2004) expresa, no existe una forma única de referirse al buen profesor universitario, el autor identifica tres discursos dominantes en este intento por identificar al buen formador de profesores. Uno de los discursos mencionados relaciona el concepto de buen formador con un sujeto carismático; que es la imagen preponderante que tienen los formadores que participaron en este estudio. Menciona el referido autor que es la imagen más común en la cultura popular (p. 69). Por supuesto, no quiere decir que una persona carismática no pueda ser un buen formador, sino que, llevada esta noción al extremo, puede traer consigo el riesgo de confiar de más en la personalidad y se tendería a desconfiar o desvalorar las competencias pedagógicas y científicas y el resto de las cualidades que podrían definirlo. Los profesores perciben a un buen formador como alguien que cuenta de manera destacada y que además demuestra su formación, sus competencias y sus conocimientos científicos. También los profesores conciben un buen formador en aquellos que demuestran sus conocimientos y sus competencias pedagógicas, didácticas y metodológicas, ya sea en la planificación, en la organización, en la dirección y en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. En el estudio de Sá (2007) los formadores perciben al buen formador como poseedor de estas características. El presente estudio reporta resultados

que no son coincidentes con los de Sá (2007) en cuanto al grupo representado por los formadores, para quienes las competencias científicas y pedagógicas quedan en un plano importante, pero ligeramente menor a las características de la personalidad y a las actitudes. Las funciones que los formadores desarrollan en su enseñanza dentro de la universidad también son características que son consideradas por los docentes para clasificarlos como buenos FP. El buen FP desde esta perspectiva es entonces aquel que transmite sus conocimientos, sus experiencias, sus valores, o que les abre el horizonte a los estudiantes y desarrolla el sentido crítico y la voluntad de saber más, aquel que es un agente de desarrollo y un generador de aprendizajes.

6 | CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue averiguar las percepciones de los profesores universitarios, formadores de profesores, de universidades mexicanas, sobre lo que es un buen formador de profesores de Educación Física. Las siguientes conclusiones parecen justificadas con base en nuestros hallazgos. Encontramos que los FP de nuestra muestra vieron a los buenos FP (es decir, a sí mismos, como grupo profesional) muy valorados desde sus características personales, en la realización de tareas profesionales o en las competencias científicas y pedagógicas que «debería» poseer, pero, aparentemente, desde la perspectiva de un sujeto aislado. Llegamos a esta concusión, debido a que los FP participantes no mencionan en sus respuestas la perspectiva del trabajo colectivo dentro de la propia institución o de la comunidad profesional. El hecho de que alrededor del 60 % de los participantes en el estudio sean profesores de tiempo parcial, puede contribuir en la anterior definición de buen FP principalmente como sujeto que hace su trabajo de manera individual. Esta percepción puede ser una extensión del contexto de la escuela básica o media, donde, como profesores de EF, por lo regular también trabajan en condiciones de aislamiento profesional (el 30 % de los FP de este estudio son también profesores de esta asignatura escolar fuera de la universidad y un 40 % de FP imparten asignaturas prácticas en el programa formativo de su universidad). Creemos, asimismo, que el hecho de responder la cuestión planteada en este estudio puede estimular a los participantes hacia la reflexión de su rol profesional. No obstante, al tratar de caracterizar al buen FP de EF, existe poca claridad conceptual y percepciones diversas y ambiguas. Creemos que es necesario seguir indagando sobre las características de los FP de EF y discutir sobre un posible perfil profesional que sea utilizado como una guía en la selección, incorporación y formación de los FP de las universidades

mexicanas. En tal discusión, sería deseable la participación, no solo de investigadores, sino de los propios FP, con la finalidad de contribuir a la calidad de la formación de los profesores de EF en nuestro país, mediante el establecimiento de requisitos de calidad ampliamente fundamentados y explícitamente compartidos entre nuestras comunidades profesionales. Para finalizar, creemos que los programas formativos deben poner mayor atención en el desarrollo profesional de sus FP, como en el establecimiento de criterios para las nuevas incorporaciones, basados a su vez en una política estatal que privilegie una formación más sólida desde el punto de vista científico y más acorde con los roles que debe jugar un formador en la universidad actual. Y, por otro lado, los propios FP deberíamos de procurar la formación permanente con la conciencia de que la disposición al cambio se complementa con la voluntad institucional.

7 | REFERENCIAS

Arredondo, M. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*(33), 473-486. https://bit.ly/2LpaqYC

Australian Institute for Training and School Leadership (2018). National Professional Standards for Teachers. https://bit.ly/2Lq25nk

Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido.* Akal.

Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training.* TNTEE Editorial Office. https://bit.ly/2Ro2ISi

Burden, J., Harrison, L., & Hodge, S. (2005). Perceptions of African American faculty in kinesiology-based programs at predominantly White American institutions of higher education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *76*(2), 224-237. https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599283

Carvalho, M. (2003). *Perceções de formadores de professores em educação* física no *ensino superior universitário.* (Tesis de maestría). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Casey, A., & Fletcher, T. (2012). Trading places: from physical education teachers to teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, *31*(4), 362-380. https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.362

Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin,* 3-7. https://doi.org/10.1016/0307-4412(89)90094-0

Cunha, A. (2010). Representação do "bom" Professor: O "bom" Professor em Geral e o "bom" Pofessor de Educação Física em Particular. *Educação em Revista, 11*(2), 41-52. https://bit.ly/2s1p1mk

Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *11*(3), 247-263. https://doi.org/10.1080/17408980600986306

Fletcher, T., & Casey, A. (2014). The challenges of models-based practice in physical education teacher education: A collaborative self-study. *Journal of Teaching in Physical Education*, *33*(3), 403-421. https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0109

Goe, L., & Stickler, L. (2008). Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research. *TQ Research & Policy Brief*. National comprehensive center for teacher quality. https://bit.ly/2rRCCMN

González, M. (2016). *Percepciones de los Formadores y de los Estudiantes de Educación Física de las Universidades Públicas de México*. (Tesis doctoral). Universidade de Lisboa, Lisboa. https://bit.ly/2PdaueZ

Goodwin, A., & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development,17*(3), 334-346. https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813766

Graber, K. (1993). The emergence of faculty consensus concerning teacher education: The socialization process of creating and sustaining faculty agreement. *Journal of Teaching in Physical Education*, *12*(4), 424-436.bhttps://doi.org/10.1123/jtpe.12.4.424

Graber, K., & Schempp, P. (2000). The influence of a generalist-taught methods course. *Physical Educator*, *57*(4), 178. https://bit.ly/2Yo9bOz

Graber, K., Erwin, H., Mays, A., Rhoades, J., & Zhu, W. (2011). A national profile of teacher education faculty: The construction of an online survey. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *15*(4), 245-256. https://doi.org/10.1080/1091367x.2011.594353

Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-Studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, *21*(2), 107-115. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.007

Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 157-176. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.004

Lawson, H. (1987). Occupational socialization, cultural studies, and the physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, *7*(4), 265-288. https://doi.org/10.1123/jtpe.7.4.265

Lee, H., & Curtner-Smith, M. (2011). Impact of occupational socialization on the perspectives and practices of sport pedagogy doctoral students. *Journal of Teaching in Physical Education*, *30*(3), 296-313. https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.296

Lunenberg, M., & Willemse, M. (2006). Research and professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education,*, *29*(1), 81-98. https://doi.org/10.1080/02619760500478621

Maaranen, K., Kynäslahti, H., Byman, R., Jyrhämä, R., & Sintonen, S. (2019). Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education*, *42*(2), 211-227. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566317

MacPhail, A. (2014). Becoming a teacher educator: Legitimate participation and the reflexivity of being situated. In A. Ovens, T. Fletcher (Eds.). *Self-study in Physical Education Teacher Education* (pp. 47-62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05663-0_4

McCullick, B. (2001). Practitioners' perspectives on values, knowledge, and skills needed by PETE participants. *Journal of Teaching in Physical Education*, *21*(1), 35-56. https://doi.org/10.1123/jtpe.21.1.35

McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P., & MacPhail, A. (2017). Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport Education and Society, 22*(7), 812-824. https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1075971

McEvoy, E., MacPhail, A., & Heikinaro-Johansson, P. (2015). Physical education teacher educators: A 25-year scoping review of literature. *Teaching and Teacher Education*, *51*, 162-181. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.005

Mitchell, M. (2006). The Physical Education Teacher Education Faculty Shortage. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 77*(3), 3-56. https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597835

Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teacher education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203420270

Richards, K., Templin, T., & Graber, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, *3*(2), 113-134. https://doi.org/10.1123/kr.2013-0006

Ruiz, G. (2015). *La formación del profesorado de Educación Física en México: necesidad de un cuerpo troncal* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura. https://bit.ly/2RmQxFs

Sá, C. (2007). Socialização profissional em educação física percepções de formadores e estudantes do ensino superior politécnico (Tesis doctoral). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. https://bit.ly/2Ls9ant

Soares, S., & Cunha, M. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. EDUFBA. https://doi.org/10.7476/9788523211981

Swennen, A., & van der Klink, M. (2009). Becoming a teacher educator: Voices of beginning teacher educators. In A. Swennen, L. Shagir, & M. Cooper (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp. 91-102). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8874-2_7

Van Der Mars, H. (2011). Reflecting on the state of US doctoral PETE programs… "Houston, we've had a problem". *Journal of Teaching in Physical Education*, *30*(2), 189-208. https://doi.org/10.1123/jtpe.30.2.189

Zabalza, M. (2009). Ser profesor Universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5), 68-80. https://bit.ly/36gttwn

POLÍTICA EDITORIAL / *EDITORIAL POLICY*

NORMAS PARA AUTORES / *NORMS FOR AUTHORS*

Política Editorial / *Editorial Policy*

Enfoque y alcance

La Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE) es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). La publicación inició en 2016 bajo el nombre de Revista del Salomé. Revista Dominicana de Educación (primera época). La Revista es editada por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, institución estatal de la República Dominicana responsable de la formación de los docentes requeridos por el Sistema Educativo Dominicano.

La Revista Caribeña de Investigación Educativa publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa.

La Revista tiene como propósitos:

1. Fomentar la discusión de las ideas en materia de investigación educativa.
2. Promover el pensamiento crítico y las técnicas metodológicas apropiadas para el abordaje de los temas educativos.
3. Difundir artículos internacionales y nacionales originales que tracen nuevas pautas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Responder a las necesidades y experiencias educativas de los docentes que trabajen con poblaciones de estudiantes en áreas marginales.
5. Favorecer enfoques multidisciplinarios que den respuestas novedosas a la forma en que las personas aprenden.
6. Difundir artículos relacionados con la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y de las humanidades, por medio de un

Focus and Scope

The Caribbean Journal of Educational Research, RECIE (Acronym in spanish) is the academic journal of the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). The publication began in 2016 under the name of Journal of Salomé. Dominican Journal of Education (first epoch). The Journal is edited by the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, a state institution of the Dominican Republic responsible for the training of teachers required by the Dominican education system.

The Caribbean Journal of Educational Research publishes academic articles on teachers training, curricular design, educational diagnosis, national and international educational policies, effective learning and teaching methods in vulnerable environments. It aims to contribute to the development of theories and solutions to educational problems in the Caribbean region and other geographic areas. Researchers and education professionals have at their disposal this tool to publicize their educational research work.

The journal has as purpose, to:

1. Encourage discussion of ideas in educational research.
2. Promote critical thinking and appropriate methodological techniques for addressing educational issues.
3. Disseminate original international and national articles that outline new guidelines on teaching and learning processes.
4. Respond to the educational needs and experiences of teachers who work with student populations in marginal areas.
5. Encourage multidisciplinary approaches that give new answers to the way people learn.
6. Disseminate articles related to innovation in the teaching and learning of sciences and humanities, through a multi-transdisciplinary approach, taking into account the appropriate use of technologies.

enfoque multi y transdisciplinario, tomando en cuenta el uso adecuado de las tecnologías.

La publicación es semestral y acoge tres tipos de colaboraciones relacionadas con la educación. Se recomienda que los autores antes de enviar su contribución lean atentamente esta política editorial. El envío, el procesamiento de los textos y su edición es totalmente gratuito.

Se admiten artículos en español, inglés, francés y portugués.

La Revista Caribeña de Investigación Educativa se publica cumpliendo rigurosas prácticas editoriales de indexación, entre ellas la presentación de resúmenes (abstracts) y palabras clave (keywords) en español e inglés.

Los trabajos publicados son identificados mediante Digital Object Identifier System (DOI).

Política de revisión por pares

Los artículos serán revisados mediante el sistema de evaluación externa por pares en la modalidad de doble ciego; en caso de discrepancia se recurrirá a una tercera revisión. Con el fin de garantizar la máxima objetividad y coherencia en el proceso de evaluación, el texto presentado no debe hacer visible ni consignar elementos que permitan la identificación de sus autores. La decisión final sobre su publicación la toman el director de la revista y el editor en virtud del dictamen recibido. De este modo, el resultado de la evaluación tendrá como único elemento de valoración de la calidad intelectual, la relevancia científica y académica del texto.

Procedimiento de revisión por pares:

1. Recepción del artículo y preevaluación por parte del equipo editorial considerando la pertinencia o relevancia de la información científica presentada y su adecuación a los propósitos de esta revista.
2. Los autores recibirán una comunicación en torno a pre-evaluación del texto enviado y la revisión de los aspectos formales y su adecuación a la política editorial de esta revista, en un plazo no mayor a 30 días.
3. Evaluación por expertos en la modalidad de doble ciego, en un plazo aproximado de 30 días.

The publication is done every semester and hosts three types of collaborations related to education. It is recommended that authors before submitting their contribution read this editorial policy carefully. The sending and processing of the texts and their edition is completely free.

Articles are accepted in Spanish, English, French and Portuguese.

Caribbean Journal of Educational Research is published complying with rigorous editorial indexation practices, including the presentation of abstracts and keywords in Spanish and English.

The published works are identified by Digital Object Identifier System (DOI).

Peer review policy

The articles will be reviewed through the system of external evaluation in pairs in the double blind modality; In case of discrepancy, a third review will be used. In order to ensure maximum objectivity and consistency in the evaluation process, the text presented should not include or consign elements that allow the identification of its authors. The final decision on its publication is taken by the editor of the journal and the publisher according to the opinion received. This way, the result of the evaluation will have as sole element of assessment of intellectual quality, the scientific and academic relevance of the text.

Peer review procedure:

1. Reception of the article and pre-evaluation by the editorial team considering the relevance of the presented scientific information and its adaptation to the purposes of this journal .
2. The authors will receive a communication regarding the pre-evaluation of the submitted text and the review of the formal aspects and their adaptation to the editorial policy of this journal, within a period no longer than 30 days.
3. Evaluation by experts in the double blind modality, in a period of approximately 30 days.
4. Communication to the authors of the opinion of the evaluators, within a period not exceeding three months

4. Comunicación a los autores del dictamen de los evaluadores, en un plazo no superior a tres meses.

Los autores de los trabajos aceptados para su publicación cederán los derechos de impresión y de reproducción.

La responsabilidad sobre las opiniones e implicaciones de los puntos de vista es de los autores, no de esta publicación como tal.

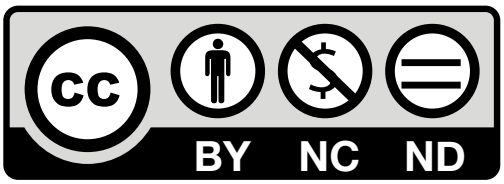
Política de redes sociales

Cada autor con articulo aceptado elaborará un video que no exceda los dos minutos de duración, en la cual narrará una anécdota ocurrida durante la ejecución de la investigación. De igual manera se comprometerá con la difusión del artículo publicado a través de su lista de contactos de correo, redes sociales (Facebook, Twitter, LinkedIn…), repositorios institucionales, redes sociales científicas (ResearchGate, Academia.edu), entre otros medios; utilizando enlace de nuestra revista (https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie) para aumentar lectura, citación e impacto.

Acceso abierto

Esta revista se suma al movimiento de libre acceso a la información bajo el principio de que cuando el público encuentra disponible, y de forma gratuita, la investigación, se favorece un mayor intercambio de conocimiento a nivel global y bajo el criterio de que el conocimiento es un bien común.

Esto significa que el usuario puede copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, deberá otorgar el crédito correspondiente a la fuente original y la persona a cargo de su autoría, no usar el material con fines comerciales y, si remezcla, transforma o construye sobre el material, no puede distribuir el material modificado.



The authors of the texts accepted for publication will grant printing and reproduction rights.

The responsibility for the opinions and implications of the points of view lie on the authors, not with this publication as such.

Social Networking Policy

Each author with an accepted article will produce a video not exceeding two minutes in length, in which an anecdote will be narrated that occurred during the execution of the investigation. Likewise, they will commit to disseminate the published article through their mailing list, social networks (Facebook, Twitter, LinkedIn...), institutional repositories, scientific social networks (ResearchGate, Academia.edu), among other means; using a link from our journal (https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie) to increase reading, citation and impact.

Open Access

This journal joins the free information access movement, which principle states that when people find the investigation, free of charge and available, a greater Exchange of knowledge is favored globally, under the criteria of knowledge being a common good.

This means that the user can read, download, store, print, search, index and create links to the complete texts, provided that this is carried out without commercial purposes and the original source and the person in charge of their authorship are cited. Always use a license equal to that used by this magazine.

This means that the user can copy and redistribute the material in any medium or format, must grant the corresponding credit to the original source and the person in charge of its authorship, you may not use the material for commercial purposes, and if it is information about the material, it can not distribute the modified material.

Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-Nocomercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Preservación de archivos

RECIE cuenta con los siguientes medios de preservación de archivos:

Esta revista utiliza los servicios LOCKSS para almacenar y distribuir contenido en bibliotecas colaboradoras y permite que estas creen archivos para fines de conservación y restauración.

1. **De forma interna**, cuenta con almacenamiento en discos duros externos que realizan copia de respaldo todas las semanas.
2. **De forma externa**, utiliza repositorios internacionales como REDIB y CLASE.

Igualmente, todos los artículos de la Revista (en formato PDF) se encuentran depositados en el perfil de la Academia.

Legibilidad en las máquinas y la interoperabilidad

Los artículos completos, sus metadatos y citas se pueden localizar y descargar a través de los motores de búsqueda de contenidos y literatura científico-académica. Además, nuestro sistema de gestión editorial permite la interoperabilidad bajo el protocolo de código abierto y datos abiertos OAI-PMH. http://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/oai

Responsabilidades éticas

Política de privacidad

La identidad del autor/es y su contribución serán preservadas por el Consejo Editorial y el Comité Científico, si el artículo es rechazado.

Los artículos que se encuentren en proceso de revisión/evaluación no serán compartidos hasta que sean publicados. La información no será utilizada para ningún fin personal, por lo que tendrá carácter confidencial.

Los datos personales se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta Revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito, persona o institución.

This work is licensed under the Creative Commons Reconocimiento-Nocomercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Archiving

RECIE has the following means of file preservation:

This journal uses LOCKSS services to store and distribute content in collaborating libraries, and allows them to create archives for conservation and restoration purposes.

1. **Internally**, it has storage on external hard drives that back up every week.
2. **Externally,** it uses international repositories such as REDIB and CLASS.

Likewise, all the articles (in PDF format) of the Journal are deposited in the Academia profile.

Machine-readable interoperability

The complete articles, their metadata and citations can be located and downloaded through the content and scientific-academic literature search engines. In addition, our editorial management system allows interoperability under the OAI-PMH open source and open data protocol. http://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/oai Ethical responsibilities

Ethical responsibilities

Privacy Policy

The author's identity and contribution will be preserved by the Consejo Editorial and Comité Científico, in case the article is rejected.

The articles while being revised/evaluated will not be shared until they are published. The information will not be used for any personal purpose, so it will be confidential.

Personal data will be used exclusively for the purposes declared by this Journal and will not be available for any other purpose, person or institution.

Política de ética para los autores

Los autores garantizan que el trabajo presentado es original y que no contiene extractos de otros autores, ni fragmentos de obras publicadas. Por otra parte, los autores dan fe de la veracidad de los datos, a saber, que los datos empíricos no han sido alterados para verificar la hipótesis.

Los autores garantizan que se han organizado de acuerdo a su nivel de responsabilidad y sus respectivas funciones.

Todos los autores aceptan la responsabilidad de lo que han escrito y de lo dicho en el texto publicado.

Política de ética para los evaluadores

Los evaluadores de cada número:

1. Actuarán bajo los criterios de competencia, confidencialidad, imparcialidad y honestidad, diligencia, respeto y cortesía.
2. Se comprometen en llevar a cabo una revisión crítica, honesta, constructiva y objetiva tanto de la calidad científica como de la calidad literaria de la obra.
3. Cumplirán el plazo establecido para la revisión de los trabajos.
4. Revisarán artículos siempre que sean competentes en la materia y que no existan conflictos de intereses.
5. Los revisores se comprometen a comunicar a los editores si el texto recibido ha sido publicado anteriormente, si tienen conocimiento del mismo y si tienen noticias del mismo por otro medio diferente a la Revista Caribeña de Investigación Educativa.

Para lograr una práctica de transparencia, la Revista se propone publicar en el segundo número, la lista de los evaluadores. Esto lo hará de modo sistemático y programático.

Código de Ética equipo editorial

El Consejo Editorial se compromete a mantener la confidencialidad de las contribuciones, de sus autores y sus revisores, de tal manera que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso editorial.

Ethics policy for authors

The authors guarantee that the presented work is original and that it does not contain extracts from other authors, nor fragments of published works. On the other hand, the authors guarantee as well the veracity of the data, taken that the empirical data have not been altered to verify the hypothesis.

The authors guarantee that they have been organized according to their level of responsibility and their respective functions.

All authors accept responsibility to what they have written and what was said in the published text.

Ethics policy for evaluators

The evaluators of each number:

1. Will act under the criteria of competence, confidentiality, impartiality and honesty, diligence, respect and courtesy.
2. They undertake to carry out a critical, honest, constructive and objective review of both the scientific quality and the literary quality of the work.
3. They will meet the deadline established for the review of the works.
4. Will review articles provided they are competent in the subject and that there are no conflicts of interest.
5. The reviewers commit to inform the editors if the text received has been previously published, if they have knowledge of it, and if they have information of it by any other mean than the journal

In order to achieve a practice of transparency, the Journal intends to publish in the second annual issue, the list of evaluators. This will be done in a systematic and programmatic way.

Editorial Team Code of Ethics

The Consejo Editorial commits to maintain the confidentiality of contributions, their authors and their reviewers, in such a way that anonymity preserves the intellectual integrity of the entire editorial process.

Los editores son responsables del cumplimiento de los plazos de revisión y publicación de los trabajos aceptados, para garantizar la rápida difusión de sus resultados.

Una vez aprobado los artículos desde 30 días para aceptar/rechazar desde la recepción del manuscrito en la plataforma de revisión y un máximo de 90 días desde el inicio del proceso de revisión científica por expertos.

La Revista Caribeña de Investigación Educativa se adhiere a las normas del Comité de Ética de Publicación (COPE por sus siglas en inglés, Commitée on Publication Ethics). Para mayor información http://publicationethics.org/

Conflicto de intereses

Los autores de un artículo declararán por escrito si existe un posible Conflicto de Intereses (CdI).

Se deposita la confianza en los evaluadores para la consideración crítica de la contribución. Los evaluadores actuarán bajo los criterios de imparcialidad, objetividad, premura, confidencialidad, respeto y reconocimiento de las fuentes no citadas. Deberán trabajar solidariamente con la línea editorial trazada y declarar posibles CdI.

Se exige a los revisores expertos comunicar si tienen posibles CdI, presentando una declaración por escrito en cada caso.

Plagio y autoplagio

Los autores respetarán y reconocerán las fuentes de extracción de datos, figuras e información de manera explícita. Si el incumplimiento de esta norma se detectase durante el proceso de preevaluación o revisión, se desestimará automáticamente la posibilidad de publicación del artículo y se comunicará al autor según los medios formales.

La Revista Caribeña de Investigación Educativa cuenta con el programa informático de prevención de plagio académico Turnitin, que es capaz de reconocer documentos no originales, indicando su grado de similitud de la fuente. El equipo editorial someterá los artículos a este programa, durante el proceso de preevaluación.

Autores de las contribuciones

Deberán aparecer como autores todos aquellos que hayan participado en la elaboración del mismo. De igual modo, todos los firmantes adquieren tal condición

The editors are responsible for compliance with the deadlines for review and publication of accepted texts, to ensure the rapid dissemination of their results.

Once the articles have been approved since 30 days to accept/reject after receiving the manuscript in the review platform and a maximum of 90 days from the beginning of the scientific review process by experts.

Caribbean Journal of Educational Research adheres to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE for its acronym in English, Committee on Publication Ethics). For more information, http://publicationethics.org/

Conflict of Interests

The authors of an article will declare in writing if there is a possible Conflict of Interest (CdI).

Trust is placed in the evaluators for critical consideration of the contribution. The evaluators will act under the criteria of impartiality, objectivity, urgency, confidentiality, respect and recognition of the sources not cited. They must work kindly with the traced editorial line and declare possible CdI.

Expert reviewers are required to communicate if they have possible CdI, by submitting a written statement in each case.

Plagiarism and auto-plagiarism

The authors will respect and recognize the sources of data extraction, figures and explicit information. If the breach of this rule is detected during the pre-evaluation or revision process, the possibility of publishing the article will be automatically rejected and the author will be informed through to the formal means.

Caribbean Journal of Educational Research has a ¨Turn it in¨ academic plagiarism prevention program, which is capable of recognizing non-original documents, indicating their degree of similarity to the source. The editorial team will submit the articles to this program during the pre-evaluation process.

Contribution Authors

Must appear as authors, all of those who have participated in the preparation of the article. Likewise, all signatories acquire such status only if they have participated in the elaboration and/or investigation process.

solo si han participado en la elaboración y/o proceso de investigación.

Si se producen cambios en la autoría de un artículo, ya sea incorporación, supresión o alteración en el orden inicialmente remitido, esto debe notificarse por escrito al director de la *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, en la que se exprese, de modo claro, que la circunstancia ha cambiado debido a tales razones. (Nota: el texto debe ser un escrito justificativo de las circunstancias que hayan dado lugar a ello, acompañado de las firmas de todos los autores afectados, máxime cuando se trate de una supresión o nueva incorporación).

El artículo, aunque haya sido evaluado favorablemente según la perspectiva científica, no será editado, ni en versión pre-print, ni en la versión impresa mientras que no haya cumplido los requisitos señalados en el párrafo anterior.

If changes are made in the authorship of an article, whether incorporation, deletion or alteration in the order originally submitted, this must be notified in writing to the director of the *Caribbean Journal of Educational Research*, in which it is clearly stated that the circumstance has changed due to such reasons. (Note: the text must be a letter justifying the circumstances that made it occur, accompanied by the signatures of all the affected authors, especially in the case of a deletion or new incorporation).

Even if the article has been evaluated favorably according to the scientific perspective, it will not be edited, neither in the pre-print version, nor in the printed version as long as it has not fulfilled the requirements indicated in the previous paragraph.

Normas para autores / *Norms for authors*

RECIE publica dos tipos de artículos:

1. Artículos de investigación: informes de investigaciones originales de carácter cuantitativo y cualitativo. Se incluyen análisis secundarios que ponen a pruebas las hipótesis presentando nuevos hallazgos. Su estructura textual debe contener estos elementos: Introducción, Revisión de la literatura, Método, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias.

2. Artículos de revisión teórica: análisis de la literatura de un tema de investigación reciente y actual, que sirve de fundamento para estudios posteriores. La estructura interna de estos artículos puede variar según su contenido, sin embargo, se valorará la relevancia, rigurosidad del proceso de revisión y la abundante cantidad de obras citadas.

Todos los artículos deberán tener una extensión entre 4,000 y 8,000 palabras (incluyendo tablas, figuras y referencias).

Los trabajos enviados a RECIE deberán tratar temas afines a la línea editorial. Deben ser inéditos y no deben ser enviados simultáneamente a otras revistas, ni estar siendo evaluados por otras revistas y/o editoriales, siendo los autores los responsables de su cumplimiento.

Todos los autores firmantes deben haber participado en la elaboración y/o proceso de investigación; de igual forma, todos aquellos que hayan participado en la elaboración del artículo deberán aparecer como autores.

Las contribuciones se enviarán a través del Open Journal System (OJS) disponible en el siguiente enlace: https://revistas.isfodosu.edu.do

Presentación artículos

El artículo enviado a la plataforma de la Revista estará desprovisto de los nombres de los autores y afiliación institucional, inclusive en las propiedades del documento *Word*. Toda la información de los autores deberá ser ingresada en la sección de metadatos de la plataforma, donde es obligatorio ingresar el ORCID de cada autor del artículo. Utilice el mismo prototipo de firma en todas las publicaciones. Se sugiere que sea nombre y

The Revista Caribeña de Investigacion Educativa (RECIE) publishes two types of articles:

1. Research articles: original research reports of a quantitative and qualitative nature. These include secondary analyses that test hypotheses by presenting new findings. Their textual structure must contain these elements: Introduction, Literature Review, Method, Results, Discussion and Conclusions, References.

2. Theoretical review articles: analysis of the literature on a recent and current research topic, which serves as a basis for further studies. The internal structure of these articles may vary according to their content, however, the relevance, thoroughness of the review process and the abundance of cited works will be assessed.

All articles should be between 4,000 and 8,000 words long (including tables, figures and references).

Papers sent to RECIE must deal with topics in accordance with the editorial line. They must be unpublished and must not be sent simultaneously to other journals, nor be being evaluated by other journals and/or publishers, being the authors responsible for their compliance.

All signatory authors must have participated in the elaboration and/or research process; likewise, all those who have participated in the elaboration of the article must appear as authors.

Contributions will be sent through the Open Journal System (OJS) available at the following link

Articles presentation

The article sent to the Journal's platform will be devoid of the authors' names and institutional affiliation, including in the properties of the *Word* document. All the information of the authors must be entered in the metadata section of the platform; where it is mandatory to enter the ORCID of each author of the article. Use the same prototype signature on all publications. If the author wishes to use two surnames, it is suggested that they be joined by a dash.

apellido. Si el autor desea usar dos apellidos, se sugiere unirlos por medio de una raya o guión.

El autor responsable leerá y aceptará la **Declaración de originalidad, conflicto de intereses y cesión de derechos de autor**, durante el proceso del envío en el OJS.

El autor presentará el artículo de acuerdo con las siguientes plantillas:

1. Artículos de investigación.
2. Artículos de revisión teórica.

Estructura del artículo

Título en español y en inglés: debe ser descriptivo, claro, breve y conciso. Se recomienda que contenga entre ocho y 18 palabras y que incluya palabras clave.

Resumen: se escribe con letra Arial 10, interlineado múltiple en 1.15. Debe contener entre 150 y 250 palabras. El resumen debe estar estructurado en: Introducción (el problema y su justificación), Objetivos, Método (cómo se resolvió), Resultados y Conclusiones (qué significa lo encontrado). El mismo resumen debe traducirse al inglés (Abstract).

Palabras clave, en español e inglés: debe contener de cuatro a 10 palabras clave ordenadas alfabéticamente y separadas por coma (Arial 10). Se sugiere consultar el Tesauro de la UNESCO para seleccionar palabras clave del artículo (https://bit.ly/2e5jV1v) y el Tesauro ERIC (https://eric.ed.gov/).

Introducción: es la presentación general del artículo, importancia, origen, objetivos, alcance y metodología. La introducción no deberá anticipar conclusiones, dado que las mismas se presentarán al final del artículo.

Revisión de la literatura: debe contener una relación directa y relacionada con el problema de investigación en diferentes contextos geográficos, indicando qué se ha estudiado específicamente, cómo se ha hecho y qué resultados se han encontrado. Si no lo amerita, es conveniente evitar hacer un recuento histórico exhaustivo.

La revisión de la literatura debe ser actual, preferiblemente de trabajos publicados en los últimos cinco años, indexados en bases de datos de calidad, tanto nacionales, como internacionales.

Método: se describirán de manera detallada las estrategias, técnicas y herramientas de investigación científica.

The responsible author will read and accept the **Declaration of Originality, Conflict of Interest and Assignment of Copyright**, during the submission process in the OJS.

The author will submit the article according to the following templates:

1. Research articles.
2. Theoretical review articles.

Article Structure

Title: Should be descriptive, clear, brief and concise. It is recommended that it contains between 8 and 18 words and to include keywords.

Abstract: Is written in Arial 10, multiple spacing at 1.15. It should contain between 150 and 250 words. The abstract must be structured in: Introduction (the problem and its justification), Objectives, Method (how it was solved), Results and Conclusions (what is the meaning of the findings). The same abstract should be translated into Spanish (Abstract).

Keywords: it must contain four to 10 keywords, alphabetically organized and separated by commas (Arial 10). It is suggested to consult the UNESCO Thesaurus to select keywords for the article (https://bit.ly/2e5jV1v) and the ERIC Thesaurus (https://eric.ed.gov/).

Introduction: It is the general presentation of the article, importance, origin, objectives, scope and methodology. The introduction should not anticipate conclusions, as these will be presented at the end of the article.

Literature Review: Empirical review containing a direct relationship and related to the research problem in different geographical contexts, indicating what has been specifically studied, how it has been done and what results have been found. If it does not merit it, it is advisable to avoid making an exhaustive historical account.

The literature review should be current, preferably of works published in the last five years and indexed in renowned national and international databases.

Method: Strategies, techniques and tools for scientific research will be described in detail. In other words, it will describe how the study was conducted, including the conceptual and operational definitions of the variables used. The complete description of the methods

Es decir, se describirá cómo se realizó el estudio, incluyendo las definiciones conceptuales y operacionales de las variables empleadas. La descripción completa de los métodos utilizados permite al lector evaluar si la metodología es apropiada, así como la confiabilidad y validez de los resultados.

Resultados: se resumirán los datos recopilados y el análisis de los datos más relevantes, sin interpretar ni hacer juicios de valor. Se presentarán incluso los resultados que van en contra de lo esperado. Si los resultados son fruto de una investigación empírica, se podrán exponer en figuras y/o tablas, las más relevantes del estudio, evitando la redundancia. Es necesario que cada diagrama, gráfico o figura contenga su leyenda o atribución intelectual.

Discusión y conclusiones: examen, interpretación y clasificación de los resultados, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés similar. No deben repetirse los datos u otro material ya comentado en otros apartados. Se harán inferencias de los hallazgos y sus limitaciones, asimismo, se enlazarán las conclusiones con los objetivos del estudio, evitando las afirmaciones gratuitas o falaces. Las conclusiones deben estar completamente apoyadas por los datos y las evidencias del trabajo.

Agradecimientos y reconocimientos: se debe comunicar si para realizar la investigación y/o publicación se contó con apoyo financiero, y, en caso de considerarlo necesario, incluir una nota de agradecimiento, con el código del proyecto e identificando el patrocinador.

Referencias bibliográficas: el texto presentado debe contener, como mínimo, 20 referencias bibliográficas para los artículos de investigación y 50 referencias bibliográficas para los artículos de revisión de la literatura. Las referencias deben ajustarse al estilo de redacción declarado por *RECIE*. En los casos no abordados por la Revista, se deberá consultar APA 7.ª edición.

Nunca debe incluirse bibliografía no citada en el texto.

Publicaciones Periódicas

1. **Artículo de revista (un autor)**: Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6(3), 691-708*. https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1294

used allows the reader to evaluate the appropriateness of the methodology, as well as the reliability and validity of the results.

Results: The data collected and the analysis of the most relevant data will be summarized, without interpreting or making value judgments. Even results that go against expectations will be presented. If the results are the findings of empirical research, they can be presented in figures and/or tables, avoiding redundancy. It is necessary that each diagram, graph or figure contains a legend or intellectual attribution.

Discussion and Conclusions: Examination, interpretation and classification of the results, relating one's own observations to other studies of similar interest. Data or other material already discussed in other sections should not be repeated. Inferences will be made from the findings and their limitations, and conclusions will be linked to the objectives of the study, avoiding gratuitous or fallacious statements. Conclusions should be fully supported by the data and evidence from the research.

Acknowledgements and Recognition: It must be informed whether the research and/or publication was supported financially, and, if considered necessary, include a note of thanks with the project code and identification of the sponsor.

Bibliographical References: The text submitted must contain at least 20 bibliographic references for research articles and 50 bibliographic references for literature review articles. The references must conform to the writing style declared by RECIE. In cases not covered by the Journal, the APA 7th edition should be consulted.

Unquoted literature should never be included in the text.

Journal publications

1. **Article of a journal (one author)**: Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 691-708. https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1294
2. **Article of a journal (several authors, all named)**: Smith, S. W., Smith, S. L. Pieper, K.

2. **Artículo de revista (varios autores: se nombran todos)**: Smith, S. W., Smith, S. L., Pieper, K. M., Yoo, J. H., Ferrys, A. L., Downs, E., & Bowden, B. (2006). Altruism on American television: Examining the amount of, and context surrounding, acts of helping and sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x

3. **Artículo de revista (sin DOI)**: Alonso, C., & Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6). https://bit.ly/2KRTvuZ

Libros y capítulos de libro

1. **Libro completo**: Abbott, I., Rathbone, M., & Whitehead, P. (2012). *Education policy*. London: SAGE.

2. **Capítulo de un libro**: Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic & M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Chile: PREAL-CIDE.

Es obligatorio la inclusión de los códigos DOI (*Digital Object Identifier* / Identificación de objeto digital), o número de identidad de algunos artículos. Los autores han de cuidar que el código mantenga su integridad (que no se corte en líneas diferentes).

Todos los URL de las referencias bibliográficas que sean largos deben ser acortados. Se sugiere utilizar los servicios del acortador de URL de RECIE http://r.issu.edu.do/.

Los DOI (*Digital Object Identifier*) no se acortan. Deben ir en el formato indicado, en toda su extensión: «https://doi.org/» o «http://dx.doi.org/». Es decir, el DOI debe ser un enlace que al ser activado («clicarlo o hacerle clic») lleva directamente a la publicación en línea.

Previo al número DOI, no se incluirá la palabra «doi:» o «DOI:».

Otras anotaciones bibliográficas

Las tablas: deben estar integradas al texto, pero estar diseñadas de manera que puedan comprenderse por separado. Estarán identificadas con números arábigos en el orden en que se mencionan en el texto y

M., Yoo, J. H., Ferrys, A. L., Downs, E., & Bowden, B. (2006). Altruism on American television: Examining the amount of, and context surrounding, acts of helping and sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x

3. **Article of a journal (sin DOI)**: Alonso, C., & Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6). http://r.issu.edu.do/l.php?l=22TWW

Books and book chapters

1. **Complete book**: Abbott, I., Rathbone, M., & Whitehead, P. (2012). *Education policy*. London: SAGE.

2. **Chapter of a book**: Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. In S. Martinic & M. Pardo (Eds.). *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp.129-146). Chile: PREAL-CIDE.

The inclusion of DOI (Digital Object Identifier) codes, or identity numbers for some items, is mandatory. The authors must take care that the code maintains its integrity (that it is not cut in different lines).

All URL of long references should be shortened. It is suggested to use the services of the RECIE URL shortener http://r.issu.edu.do/.

DOI (Digital Object Identifier) are not shortened. They should be in the indicated format, in full length: "https://doi.org/" or "http://dx.doi.org/". In other words, the DOI must be a link that when clicked, leads directly to the online publication.

Before the DOI number, do not include the word "doi:" or "DOI:".

Other bibliographical annotations

Tables: must be designed so that they can be understood separately and identified by Arabic numerals in the order in which they are mentioned in the text and subtitled with the description of the content, without using suffix letters. They shall be used to clarify important points.

Figures: must substantially assist in the understanding of the text. They should be numbered according

subtituladas con la descripción del contenido, sin utilizar letras sufijas. Se emplearán para clarificar puntos importantes.

Las figuras: deben ayudar sustancialmente a la inteligencia del texto. Se presentarán numeradas, según su orden de aparición en el texto, con números arábigos y subtituladas con la descripción abreviada de su contenido. Los tipos de figuras más comunes son: gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías. Se valorará la originalidad de la presentación gráfica de los resultados diseñados con programas profesionales tales como:

AwGraph (https://rawgraphs.io/);

Plotly (https://plot.ly/);

ChartGo (https://www.chartgo.com/);

Online Chart Tool (https://www.onlinechart-tool.com).

Si se utiliza una tabla o una figura de una fuente protegida por derechos de autor, debe darse crédito al autor original y al titular de los derechos de autor, al pie de la tabla y la figura.

Las tablas deberán enviarse en formato editable. Las figuras se adjuntarán como archivo complementario en el sistema OJS de la Revista en formato .jpg, siguiendo la numeración establecida en el texto.

Reglas edición texto RECIE

Título: el título del artículo en castellano se escribe totalmente en mayúsculas; para el título en inglés se escriben en mayúsculas solamente las palabras significativas. Los títulos y subtítulos no presentan punto final.

Tiempo verbal: todos los tiempos deben estar en presente de indicativo. De forma que debe decirse: los objetivos de la investigación «son» (no eran o serán); los resultados «indican». Si se hace referencia a un acontecimiento histórico, se escribe en pretérito (esto es, en pretérito perfecto simple), por ejemplo: el 10 de diciembre de 1948 se aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Lenguaje inclusivo: la revista no impone un criterio en cuanto al lenguaje inclusivo o de género, pero recomienda evitar la escritura en masculino cuando exista una opción neutra (*el personal docente en lugar de los profesores, estudiantes en lugar de alumnos*). En todo caso, no se utilizarán recursos como los/las maestros/as, maestros(as), maestres, etc.

to their order of appearance in the text with Arabic numerals and subtitled with the abbreviated description of their content. The most common types of figures are: graphs, diagrams, maps, drawings, photographs. The originality of the graphic presentation of the results designed with professional programs will be valued, such as AwGraph (https://rawgraphs.io/), Plotly (https://plot.ly/), ChartGo (https://www.chartgo.com/), Online Chart Tool (https://www.onlinecharttool.com).

If a table, figure from a copyrighted source, is used, credit must be given to the original author and copyright holder at the bottom of the table and figure.

Tables must be sent in an editable format. The figures must be attached as a complementary file in the OJS system of the Journal in .jpg format, following the numbering established in the text.

Rules for editing RECIE text

Title: the title of the article in Spanish is written entirely in capital letters; only the relevant words are written in capital letters for the title in English. The titles and subtitles do not have a full stop.

Verbe tenses: all the conjugated verbs must be in present tense. As such it should read: the objectives of the research "are" (were not or will be) or the results indicate... If reference is made to a historical event, it is written in the past tense, for example: The Universal Declaration of Human Rights was adopted on December 10, 1948.

Inclusive language: the journal does not impose a criterion for inclusive language or gender, but recommends avoiding writing in masculine when there is a neutral option (teachers instead of teachers, students instead of students). In any case, resources such as teachers, professors, etc. should not be used.

Repetition of words: when dealing with specific terms and concepts, it is not necessary to search for synonyms so as not to repeat them; on the contrary, it is recommended to always use the same term.

Capitalization: The names of people, animals, places and institutions are capitalized; pseudonyms and nicknames; gods and divine figures; Roman numbers; historical and geological periods; historical dates; chemical symbols; currency symbols; academic subjects, educational levels and courses; periods and movements that marked history; names of documents

Repetición de palabras: cuando se trate de términos y conceptos específicos, no es necesario buscar sinónimos para evitar la repetición; al contrario, se recomienda usar siempre el mismo término.

Mayúsculas: se escriben con mayúscula inicial los nombres propios de personas, animales, lugares e instituciones; los seudónimos y los apodos; los dioses y figuras divinas; los números romanos; los períodos históricos y geológicos; las fechas históricas; las asignaturas académicas, los niveles educativos y las asignaturas; las épocas y los movimientos que marcaron historia; los nombres de documentos y los nombres de organismos internacionales que suelen abreviarse. Siempre se tildan las mayúsculas, si ello está de acuerdo con las normas ortográficas.

Dos puntos: salvo excepcionalmente, después de dos puntos se escribe minúscula. Un caso excepcional es el subtítulo o explicitación del título de un artículo científico, el cual comienza con mayúscula. Los dos puntos, en general, anuncian enumeraciones, explicaciones, ejemplos o información adicional que complementa y aclara el texto que los precede.

Las abreviaturas: solo deberán ser empleadas abreviaturas universalmente aceptadas. Si hay necesidad de abreviar algún término, noción o concepto, la primera vez se expondrá por completo, colocando entre paréntesis sus siglas. Luego, en lo sucesivo, solo se emplearán las siglas.

Siglas y acrónimos: en nombres de instituciones, se escribirán tal como la institución lo publica. En cuanto al plural de las siglas, viene determinado por el artículo, no por la adición de una ese (s), bien mayúscula, bien minúscula. Correcto es escribir «las TIC», no «las TICS» ni «las TICs»; «las ONG», no «las ONGS» ni «las ONGs».

Cursivas: las cursivas se usan para escribir palabras no castellanas, títulos de las publicaciones referidas en el artículo (libros y revistas), seudónimos. No deben usarse al mismo tiempo cursivas y comillas, ni cursivas y negritas. Si se quiere hacer énfasis en un término particular se emplearán únicamente las cursivas.

Los símbolos griegos no van en cursivas.

Subrayado: no se utilizará el subrayado en el texto, a menos que aparezca así en una cita literal tomada de otro texto.

and names of international organizations that are usually abbreviated. Capital letters are always used, if appropriate according to the spelling rules.

Colon: with a few exceptions, lower case is used after a colon. An exceptional case is the subtitle or explanation of the title of a scientific article, which begins with a capital letter. In general, the two dots announce lists, explanations, examples or additional information that complements and clarifies the text that precedes them.

Abbreviation: only universally accepted abbreviations should be used. When a term frequently used in the text is to be shortened, the abbreviation must accompany the name in parentheses, the first time it appears. If there is a need to abbreviate any term, notion or concept, it will be fully explained the first time it appears, placing its acronym in parentheses. Then, from now on, only the acronym.

Acronyms: generally, the plural of the acronym is determined by the article, not by the addition of (s), either upper or lower case.

Italics: italics are used to write non-English words, titles of publications referred to in the article (books and magazines), pseudonyms.

Neither italics and quotes nor italics and bold should be used at the same time; if emphasis is to be placed on a particular term, only italics should be used.

Greek symbols are not italicized.

Underlining: no underlining will be used in the text, unless it appears in a literal quotation taken from another text.

Bold: will be reserved for chapters and subchapters (e.g.: 2. Literature Review / 2.1 Learning approaches) as well as for tables and figures (e.g. Table 1: / Figure 1:).

Tables and figures: Tables and figures referred to in the text should begin with capital letters (e.g. in Table 1, or in Figure 1).

Double quotes: are used to indicate textual quotations incorporated in the text. When a quotation has to be inserted within the main quotation, single quotes are used.

Short quotations: To write short literal quotations of less than 40 words in the text, enclose the quotation

Negritas: se reservarán para los capítulos y subcapítulos (p. ej.: **2. Revisión de la literatura / 2.1. Los enfoques de aprendizaje**), así como para las tablas y los figuras (p. ej.: **Tabla 1**: / **Figura 1**:).

Tablas y figuras: en el texto se hará referencia a las tablas y figuras con letra inicial mayúscula (p. ej.: en la Tabla 1, o en la Figura 1).

Comillas dobles (o inglesas): se usan para indicar citas textuales incorporadas en el texto. Cuando haya que insertar una cita dentro de la cita principal se emplearán las comillas simples.

Citas cortas: para escribir citas literales cortas de menos de 40 palabras en el texto encierre la cita en comillas dobles y, luego, indique autor, año y página de la cita en el texto.

Citas largas: cuando la cita literal es larga (más de 40 palabras), se colocará fuera del texto, sin comillas, con una letra más pequeña y párrafo sangrado en ambos márgenes. Igualmente, al final, se ha de indicar autor, año y página de la cita en el texto.

Páginas: se deben indicar las páginas exactas de una cita. Para indicar varios números de páginas, se escribirá «pp.», no «p.» ni «p.p.». Cuando la cita corresponde a solamente una página, se escribe «p.», (p. ej.: pp. 9-12; p. 9).

Números: en el texto (no en tablas, figuras y expresiones matemáticas), desde el número cero hasta el nueve se escriben con letras; los números sucesivos, con cifras o dígitos.

Decimales: para indicar los decimales se usa punto, no coma, y los miles y millares se separan con una coma: 1,253,736.25. Si los valores estadísticos no superan la unidad, entonces el cero no se asienta; así, pues, no se escribe «$p < 0.005$», sino «$p < .005$». Habrá espacio entre el estadístico, que siempre va en cursiva, a excepción de β, y la cifra que refiere.

Períodos: en las décadas, los numerales que refieren cada decena van en singular. Lo correcto sería decir «los años sesenta» (no «los años sesentas»); también «los sesenta», pero no «los sesentas» ni «los 60's». También es importante precisar en el texto el siglo del que se trata, p. ej.: «los años sesenta del siglo XX».

in double quotes and, finally, indicate author, year and page of the quotation in the text.

Long quotations: when the literal quotation is long (more than 40 words), it will be placed outside the text, without quotes, with smaller print and indented paragraph in both margins. Similarly, at the end, the author, year and page of the quotation should be indicated in the text.

Pages: the exact pages of a quotation must be indicated. To indicate several page numbers, write "pp.", not "p." or "p.p.". When the quotation corresponds to only one page, write "p.", (eg.: pp. 9-12; p. 9).

Numbers: In the text (not in tables, figures and mathematical expressions), from the number zero to nine are written with letters; successive numbers are written with numbers or digits.

Decimals: A period, not a comma, is used to indicate decimals, and thousands and thousands are separated by a comma: 1,253,736.25. In a statistical field, where the values do not exceed the unit, the zero is not settled, it is not written "$p < 0.005$", but "$p < .005$". There will be a space between the statistic, which is always in italics, except for β, and the figure it refers to.

Periods: to write decades, the numerals that refer to each decade should be written in singular. It would be correct to say "the sixties" (not "the years sixties"); also "the sixties", but not "the sixties" or "the 60's". It is also important to specify in the text the century in question: "the sixties in the 20th century", "the sixties in the 19th century".

RECIE

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de la República Dominicana, es una institución de educación superior de carácter estatal y de servicio público, dedicada a la tarea fundamental de formar maestros.

El Instituto se propone ser un referente para la formación de profesionales de la enseñanza, y ser reconocido por sus aportes a la transformación de la educación a nivel nacional y regional, a través de la investigación educativa y la promoción de programas, proyectos e iniciativas en su área de influencia.

https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1
https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie

ISFODOSU