UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

# La Educación Física como medio favorecedor de actitudes y valores para la inclusión en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y la Educación Escolar Básica. Un estudio multicaso en Cataluña y Paraguay

**Daisy Espinola González**

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/?lang=es

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license: https://creativecommons.org/licenses/?lang=en

# La Educación Física como medio favorecedor de actitudes y valores para la inclusión en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y la Educación Escolar Básica. Un estudio multicaso en Cataluña y Paraguay.

Tesis doctoral de la doctoranda Daisy Espinola González

Directores: Dra. Carolina Nieva Boza y Dr. Francesc Porta Martínez.

Facultat de Ciències de l'Educació

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Línia 7. Investigació en educació performativa de les arts, educació psicomotriu i didàctica de l'educació física

Programa de Doctorat en Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

julio 2026

# AGRADECIMIENTOS

Llegar al final de esta tesis doctoral representa mucho más que la culminación de una etapa académica. Estas páginas recogen años de aprendizaje, esfuerzo, incertidumbre y un profundo crecimiento personal y profesional, que fueron posibles gracias al acompañamiento y el apoyo de muchas personas que, de una manera u otra hicieron posible este camino.

Agradezco a mis directores de tesis, la Dra. Carolina Nieva Boza y el Dr. Francesc Porta Martínez, quienes me han acompañado con paciencia, empatía y una dedicación admirable a lo largo de todo este proceso. Gracias por las incontables horas dedicadas a la lectura de cada manuscrito, por sus observaciones siempre constructivas, que me guiaron y ayudaron en cada etapa del desarrollo de esta investigación. Sus orientaciones y el apoyo constante que me brindaron hicieron que este proceso fuera mucho más llevadero.

Asimismo, agradezco a los equipos directivos, al profesorado y al alumnado de los centros educativos de Cataluña y Paraguay quienes hicieron posible el desarrollo del trabajo de campo. Gracias por abrirme las puertas de sus aulas, por compartir su tiempo, sus experiencias y por permitirme aprender de vuestra práctica docente que caracteriza a cada comunidad educativa. Extiendo también mi agradecimiento a las personas expertas del área que participaron en este proceso, colaborando con su experiencia y comentarios que mejoraron los instrumentos utilizados.

A mi familia y a mis amigos, gracias por acompañarme durante años, por celebrar mis logros y por sostenerme en los momentos de incertidumbre propios de un proceso tan largo.

Finalmente, expreso mi agradecimiento al Programa Nacional de Becas de Postgrado en el Exterior Don Carlos Antonio López (BECAL), por el apoyo que hizo posible el desarrollo de esta etapa de formación doctoral. Espero que este trabajo pueda contribuir al fortalecimiento de la educación en Paraguay.

**Resumen:**

La presente tesis doctoral analiza el papel del área de la educación física como un espacio idóneo para favorecer el desarrollo y la transmisión de actitudes y valores que fomenten la inclusión y contribuyan a la prevención del abandono escolar en el alumnado de la educación secundaria obligatoria. El estudio se centra en el alumnado que cursa la educación secundaria obligatoria y la educación escolar básica, una etapa que coincide con la adolescencia y es reconocida como un momento clave para el fortalecimiento de actitudes y valores que contribuyan al desarrollo personal y social del alumnado. La investigación adopta una metodología cualitativa con un enfoque interpretativo, mediante el diseño de un estudio multicaso, desarrollado en dos contextos diferentes: Cataluña y Paraguay. La selección de ambos contextos responde a la intención de analizar las prácticas docentes en entornos socioculturales diferenciados, pero con características educativas similares y comparables. La muestra está conformada por alumnos del primer año de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Cataluña y alumnos del séptimo grado de la Educación Escolar Básica (EEB) en Paraguay, y el profesorado de educación física, seleccionados mediante muestreo intencionado. Para la recogida de datos se han utilizado diferentes instrumentos, con el propósito de garantizar la triangulación de datos entre ellos: la observación sistemática de clases de educación física, la aplicación de un cuestionario dirigido al alumnado y la realización de un grupo de discusión por contexto, con profesores del área de la educación física. El análisis de los datos se ha estructurado a partir de una matriz de dimensiones, categorías y subcategorías previamente definidas y centradas en tres ejes principales: el desarrollo de actitudes y valores, los aspectos organizativos de las clases de educación física y el rol del profesorado. Los resultados evidencian que la educación física constituye un entorno privilegiado para la promoción y el desarrollo de valores como la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, la autoestima y el compañerismo, así como el fortalecimiento de actitudes como la autonomía, la participación, la cooperación, la tolerancia y el esfuerzo. Sin embargo, el desarrollo de estos elementos depende de varios factores interrelacionados, entre ellos, se destaca la intencionalidad pedagógica del docente, la cual puede estar condicionada por su formación inicial y continua, además de las condiciones contextuales en las que se llevan a cabo las clases, que pueden facilitar o dificultar los procesos educativos inclusivos dentro del área. En conclusión, la idoneidad del área responde a factores como el carácter lúdico y vivencial propio de las clases, un alto componente motriz que facilita las interacciones sociales, a través de las que se potencia un desarrollo integral del alumnado, ya que favorece la interiorización de las actitudes y valores inclusivos. En este marco, se resalta el papel relevante de la educación física escolar como un espacio adecuado, que puede influir

de forma positiva en los procesos vinculados al abandono escolar, fortaleciendo la participación e implicación del alumnado. Con una actuación docente adecuada se favorece la inclusión y la aceptación de la diversidad, además ofrece experiencias de logro que pueden influir de forma positiva en el alumnado adolescente.

*Palabras clave:* actitudes y valores, educación física, adolescencia, inclusión, prevención del abandono escolar, intervención docente.

**Resum:**

Aquesta tesi doctoral analitza el paper de l'àrea d'educació física com un espai idoni per afavorir el desenvolupament i la transmissió d'actituds i valors que fomentin la inclusió i contribueixin a la prevenció de l'abandonament escolar en l'alumnat de l'educació secundària obligatòria. L'estudi se centra en l'alumnat que cursa l'educació secundària obligatòria i l'educació escolar bàsica, una etapa que coincideix amb l'adolescència i és reconeguda com un moment clau per enfortir actituds i valors que contribueixin al desenvolupament personal i social de l'alumnat. La investigació adopta una metodologia qualitativa amb un enfocament interpretatiu mitjançant el disseny d'un estudi multicas, desenvolupat en dos contextos diferents: Catalunya i el Paraguai. La selecció dels dos contextos respon a la intenció d'analitzar les pràctiques docents en entorns socioculturals diferenciats, però amb característiques educatives semblants i comparables. La mostra la formen alumnes del primer any de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) a Catalunya i alumnes del setè grau de l'Educació Escolar Bàsica (EEB) al Paraguai, i el professorat d'educació física, seleccionats mitjançant mostreig intencionat. Per a la recollida de dades s'han utilitzat diferents instruments, amb el propòsit de garantir la triangulació de dades entre elles: l'observació sistemàtica de classes d'educació física, l'aplicació d'un qüestionari dirigit a l'alumnat i la realització d'un grup de discussió per context, amb professors de l'àrea de l'educació física. L'anàlisi de les dades s'ha estructurat a partir d'una matriu de dimensions, categories i subcategories prèviament definides i centrades en tres eixos principals: el desenvolupament d'actituds i valors, els aspectes organitzatius de les classes d'educació física i el rol del professorat. Els resultats evidencien que l'educació física constitueix un entorn privilegiat per a la promoció i el desenvolupament de valors com ara la responsabilitat, la solidaritat, el respecte, l'autoestima, la participació, la cooperació, la tolerància i l'esforç. Tot i això, el desenvolupament d'aquests elements depèn de diversos factors interrelacionats. Entre ells, es destaca la intencionalitat pedagògica del docent, la qual pot estar condicionada per la seva formació inicial i contínua, a més de les condicions contextuals en què es duen a terme les classes, que poden facilitar o dificultar els processos educatius inclusius dins de l'àrea. En conclusió, la idoneïtat de l'àrea respon a factors com el caràcter lúdic i vivencial propis de les classes, un alt component motriu que facilita les interaccions socials, a través de les quals es potencia un desenvolupament integral de l'alumnat, ja que afavoreix la interiorització de les actituds i valors inclusius. En aquest marc, es ressalta el paper rellevant en els processos vinculats a l'abandonament escolar, enfortint la participació i la implicació de l'alumnat. Amb una actuació docent adequada s'afavoreix la inclusió i l'acceptació de la diversitat. A més, ofereix experiències d'assoliment que poden influir de manera positiva en l'alumnat adolescent.

*Paraules clau:* actituds i valors, educació física, adolescència, inclusió, prevenció de l'abandonament escolar, intervenció docent.

**Abstract:**

This doctoral thesis analyzes the role of physical education as an ideal space to foster the development and transmission of attitudes and values that promote inclusion and contribute to preventing school dropout among students in compulsory secondary education. The study focuses on students in compulsory secondary education and basic school education, a stage that coincides with adolescence and is recognized as a key moment for strengthening attitudes and values that contribute to students' personal and social development. The research adopts a qualitative methodology with an interpretive approach, using a multi-case study design developed in two different contexts: Catalonia and Paraguay. The selection of these two contexts reflects the intention to analyze teaching practices in distinct sociocultural environments with similar and comparable educational characteristics. The sample consists of first-year students of Compulsory Secondary Education (ESO) in Catalonia and seventh-grade students of Basic School Education (EEB) in Paraguay, along with physical education teachers, selected through purposive sampling.

Different instruments were used for data collection to ensure data triangulation: systematic observation of physical education classes, a questionnaire administered to students, and a focus group with physical education teachers. Data analysis was structured using a matrix of predefined dimensions, categories, and subcategories, centered on three main axes: the development of attitudes and values, the organizational aspects of physical education classes, and the role of the teacher. The results show that physical education provides a privileged environment for promoting and developing values such as responsibility, solidarity, respect, self-esteem, and camaraderie, as well as strengthening attitudes such as autonomy, participation, cooperation, tolerance, and effort. However, the development of these elements depends on several interrelated factors, including the teacher's pedagogical intentions, which can be influenced by their initial and ongoing training, as well as the contextual conditions in which classes are held, which can either facilitate or hinder inclusive educational processes within the subject area. In conclusion, the suitability of this area stems from factors such as the playful and experiential nature of the classes, and a strong motor component that facilitates social interactions, thereby fostering the students' holistic development and promoting the internalization of inclusive attitudes and values. In this context, the important role of physical education in schools is highlighted as a suitable space that can positively influence processes related to school dropout, strengthening student participation and engagement. With appropriate teaching practices, inclusion and acceptance of diversity are fostered, and achievement experiences are offered that can positively influence adolescent students.

*Keywords:* attitudes and values, physical education, adolescence, inclusion, early school leaving prevention, teaching intervention.

# Índice

**INTRODUCCIÓN ..... 19**

**PARTE I: MARCO TEÓRICO ..... 21**

**CAPÍTULO 1: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA INCLUSIÓN, ABANDONO ESCOLAR Y EL RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL ..... 22**

1.1. El camino hacia la inclusión: un abordaje educativo y social ..... 22

1.1.1. Desafíos y oportunidades para la inclusión ..... 25

1.2. Abandono escolar ..... 28

1.3. Exclusión social como consecuencia del abandono escolar ..... 33

Resumen del capítulo ..... 35

**CAPÍTULO 2: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LOS VALORES Y LAS ACTITUDES. ... 37**

2.1. Marco conceptual de los “valores” ..... 37

2.1.1. Características y clasificaciones de los valores ..... 38

2.1.2. Relevancia de la educación en valores ..... 40

2.2. Marco conceptual de las “actitudes” ..... 42

2.2.1. Características y funciones de las actitudes ..... 43

2.2.2. Relevancia de la educación en actitudes ..... 45

2.3. Relación de las actitudes y los valores en esta investigación ..... 46

Resumen del capítulo ..... 48

**CAPÍTULO 3: CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ALUMNADO DEL PRIMER AÑO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ..... 50**

3.1. Contexto primer año de la educación secundaria ..... 50

3.1.1. La adolescencia ..... 50

3.2. Desarrollo físico y motriz del adolescente ..... 51

3.3. Desarrollo socioemocional del adolescente ..... 53

3.3.1. El autoconcepto ..... 54

3.3.2. La autoestima ..... 56

3.4. El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia ..... 58

Resumen del capítulo ..... 61

**CAPÍTULO 4: EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: PRINCIPALES PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS CON RELACIÓN A LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES FAVORECEDORES DE LA INCLUSIÓN ..... 63**

4.1. La educación física: breve evolución del concepto ..... 63

4.2. Estrategias metodológicas y métodos de aprendizaje dentro del área de educación física ..... 64

4.3. Aspectos organizativos en EF ..... 74

4.4. Planteamientos para la educación en actitudes y valores inclusivos desde el área de la educación física ..... 78

4.5. Antecedentes de la transmisión de Actitudes y Valores a través de la EF .....80
4.6. Actitudes y Valores Fomentados a través de la Educación .....82
4.7. Desarrollo de antivalores y actitudes negativas en el desarrollo de las clases de educación física .....84
4.8. Aspectos dificultadores y facilitadores de la práctica inclusiva dentro del ámbito de la EF .....86
Resumen del capítulo.....87
**CAPÍTULO 5: EL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA.....90**
5.1. El rol del profesorado de EF en la promoción de la inclusión educativa .....90
5.1.1. Clima del aula.....91
5.2. Competencias profesionales del profesor de EF .....94
5.3. Habilidades pedagógicas comunicativas y emocionales del profesorado .....96
5.4. El docente como mediador de la diversidad .....98
Resumen del capítulo.....100
**CAPÍTULO 6: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN CATALUÑA Y PARAGUAY: ANÁLISIS DEL MARCO NORMATIVO Y CURRICULAR DE AMBOS CONTEXTOS. .....102**
6.1. Evolución normativa del currículo de la ESO en España y su relación con la Educación Física.....102
6.2. El sistema educativo catalán en su contexto sociocultural.....105
6.2.1. La Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña: estructura y organización 106
6.2.2. El área de EF en el currículo catalán .....107
6.2.3. Inclusión educativa y diversidad en Cataluña .....109
6.3. Contexto general de Paraguay .....110
6.3.1. El sistema educativo paraguayo en su contexto sociocultural.....110
6.3.2. El sistema educativo general en Paraguay: marco normativo.....112
6.3.3. La Educación Escolar Básica en Paraguay: estructura y organización .....113
6.3.4. El área de la EF en el currículo de la EEB en Paraguay según la Ley N.° 1264 .....115
6.3.5. Inclusión educativa y diversidad en Paraguay .....118
Resumen del capítulo **.....119**
**PARTE II: FUNDAMENTACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....121**
**CAPÍTULO 7: JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....122**
7.1. Fundamentación del objeto de estudio .....122
7.2. Objetivos de la investigación .....125
7.2.1. Objetivo general .....126
7.2.2. Objetivos específicos.....126
7.3. Justificación de la selección de las actitudes y valores del estudio.....126
7.3.1. Delimitación de los valores presentes en esta investigación.....128

7.3.2. Delimitación de las actitudes presentes en esta investigación .....131
7.4. Elaboración de dimensiones, categorías y subcategorías e instrumentos del estudio .....133
**PARTE III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....141**
**CAPÍTULO 8: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....142**
8.1. Enfoque metodológico: paradigma interpretativo/ constructivista .....142
8.2. Metodología cualitativa.....143
8.3. El estudio de caso.....145
8.4. Contexto y participantes de la investigación.....147
8.4.1. El centro educativo en Cataluña.....149
8.4.2. Acceso al campo y autorización institucional Cataluña.....152
8.4.3. Participantes Cataluña.....153
8.4.4. El centro educativo en Paraguay.....153
8.4.5. Acceso al campo y autorización institucional Paraguay.....156
8.4.6. Participantes Paraguay.....156
8.5. Criterios de rigor y calidad de la investigación.....157
8.6. Instrumentos de recolección de datos .....158
8.6.1. La observación .....158
8.6.1.1. Proceso de elaboración del instrumento de observación .....160
8.6.2. Proceso de validación del instrumento .....161
8.7. Procedimiento común de aplicación del instrumento de observación .....165
8.7.1. Aplicación del instrumento en Cataluña.....166
8.7.2. Aplicación del instrumento en Paraguay.....167
8.8. El cuestionario.....169
8.8.1. Proceso de elaboración del cuestionario .....170
8.9. Aplicación del cuestionario en Cataluña .....174
8.10. Aplicación del cuestionario en Paraguay .....175
8.11. El grupo de discusión .....175
8.11.1. Proceso de elaboración del guion del grupo de discusión .....177
8.11.2. Procedimiento del grupo de discusión en Paraguay .....179
8.11.3. Procedimiento de grupo de discusión Cataluña.....179
8.12. Triangulación de datos .....181
8.13. Revisión ética.....182
**PARTE IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....183**
**CAPÍTULO 9: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....184**
9.1. Análisis de los resultados de Cataluña .....185
9.2. Análisis de datos de Paraguay .....247

**PARTE V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS ..... 306**
**CAPÍTULO 10: DISCUSIONES ..... 307**
10.1. Marco interpretativo de la discusión ..... 307
10.2. Dimensión I: Desarrollo de actitudes y valores en EF ..... 307
10.3. Dimensión II: Aspectos organizativos favorecedores de la inclusión ..... 317
10.4. Dimensión III: Rol del profesor ..... 326
**PARTE VI: CONCLUSIONES ..... 346**
**CAPÍTULO 11: CONCLUSIONES ..... 347**
11.1. Conclusiones en relación con los objetivos de la investigación ..... 347
11.2. Limitaciones de la investigación ..... 358
11.3. Líneas futuras de investigación ..... 360
**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 361**
**ANEXOS ..... 406**
Anexo 1: Modelo de solicitud para el instituto catalán ..... 407
Anexo 2: Transcripción de reunión con directivos de la escuela en Paraguay. ..... 408
Anexo 3: Modelo de solicitud para el instituto paraguayo ..... 417
Anexo 4: Versión inicial del instrumento para validación ..... 418
Anexo 5: Documento para validación por jueces expertos ..... 421
Anexo 6: Vaciado de los comentarios de los jueces expertos ..... 429
Anexo 7: Transcripción de las clases observadas Cataluña ..... 448
Anexo 8: Transcripción de las clases observadas en Paraguay ..... 472
Anexo 9: Modelo del cuestionario para el alumnado en Cataluña ..... 498
Anexo 10: Modelo del cuestionario para el alumnado en Paraguay ..... 500
Anexo 11: notas a instituciones de Paraguay para la realización del grupo de discusión ..... 504
Anexo 12: Modelo de consentimiento informado para las familias en catalán ..... 505
Anexo 13: Modelo de consentimiento informado para las familias en castellano ..... 509

**Índice de Abreviaturas**

**CAI:** Centros de Apoyo Inclusivo

**EEB:** Educación Escolar Básica

**EF:** Educación Física

**EPA:** Encuesta de Población Activa

**ESO:** Educación Secundaria Obligatoria

**IDESCAT:** Institut d'Estadística de Catalunya

**IIPE:** Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

**INSTCAT:** Centro Educativo en Cataluña

**INSTPAR:** Centro Educativo en Paraguay

**LOCE:** Ley Orgánica de la Calidad de la Educación

**LOE:** Ley Orgánica de Educación

**LOGSE:** Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

**LOMCE:** Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

**LOMLOE:** Ley Orgánica de Modificación de la LOE

**MEC:** Ministerio de Educación y Ciencias

**MEFP:** Ministerio de Educación y Formación Profesional

**NEAE:** Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

**OMS:** Organización Mundial de la Salud

**OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**PEC:** Projecte Educatiu de Centre

**PEI:** Proyecto Educativo Institucional

**UE:** Unión Europea

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**UNICEF:** El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

**Índice de tablas**

*Tabla 1: Estilos de Enseñanza* 66
*Tabla 2: Métodos de enseñanza en EF* 69
*Tabla 3: Currículo Cataluña y Paraguay* 117
*Tabla 4: Valores presentes en esta investigación* 129
*Tabla 5: Actitudes presentes en esta investigación* 131
*Tabla 6: Dimensiones y categorías de la investigación* 134
*Tabla 7: Características de la metodología cualitativa y su vinculación con el presente estudio* 144
*Tabla 8: Perfil académico de los jueces expertos* 161
*Tabla 9: Instrumento de observación* 163
*Tabla 10: Clases en Cataluña* 167
*Tabla 11: Clases en Paraguay* 168

**Índice de figuras**

*Figura 1. Gimnasio* 152
*Figura 2. Patio/Cancha* 152
*Figura 3. Patio/Cancha* 156
*Figura 4. Patio zona césped* 156
*Figura 5. Alumnos practicando con sus materiales en mano* 185
*Figura 6. Alumno ayudando a recoger materiales* 186
*Figura 7. Ítem 10- Participes en totes les activitats que es realitzen?* 186
*Figura 8. Alumna colocando la hoja en el pupitre* 188
*Figura 9. Alumno arrojando balón* 188
*Figura 10. Alumna acercándose* 189
*Figura 11. ítem 9- Quan et trobes en una activitat de competició (o jocs) i un company/a té una dificultat tu: (marqueu només 1 opció)* 189
*Figura 12. Alumnos levantando la mano y esperando su turno para hablar* 190
*Figura 13. Ítem 22- Per finalitzar aquest qüestionari et volem preguntar com et sents a les classes d'EF, de forma general. Raona la resposta* 192
*Figura 14. Ítem 19- sorgeix algun conflicte amb un company, demanes ajuda el professor?* 192
*Figura 15. Alumna yendo hacia su compañera* 194
*Figura 16. Alumna felicitando a otra* 194
*Figura 17. Alumno ayudando a otro a levantarse* 194
*Figura 18. Ítem 16- Quan el professor/a crea els grups i no t'assigna amb els amics de sempre, et costa molt fer les activitats/jocs amb altres companys? Per què? Raona la teva resposta* 195
*Figura 19. Alumnas ordenando colchonetas* 196
*Figura 20. Alumnos completando un cuestionario* 197
*Figura 21. Alumno levanta la mano* 198
*Figura 22. Alumno ejecutando el movimiento* 199
*Figura 23. Alumnos revisando hojas* 199
*Figura 24. Ítem 11- Intenta explicar el per què de la teva opció* 200
*Figura 25. Profesor interviniendo* 201
*Figura 26. Logro de la coordinación del movimiento* 202
*Figura 27. Ítem 8- Quan cal resoldre una tasca o activitat en grup tu: (marqueu només 1 opció)* 202
*Figura 28. Alumnos acercándose a su compañero* 205
*Figura 29. Alumnos ingresando a la zona de juegos* 205
*Figura 30. Item 16- Quan el professor/a crea els grups i no t'assigna amb els amics de sempre, et costa molt fer les activitats/jocs amb altres companys? Per què? Raona la teva resposta* 206
*Figura 31. Alumnos corriendo a su ritmo* 207
*Figura 32. Profesor mostrando los materiales a utilizar* 208
*Figura 33. Grupo A* 209
*Figura 34. Grupo B* 209
*Figura 35. Profesor colocando conos* 209
*Figura 36. Profesor señalando el área de campo* 210
*Figura 37. Grupo A* 210
*Figura 38. Grupo B* 210
*Figura 39. Alumnos registrando, y alumnos ejecutando la actividad* 213
*Figura 40. Alumnos atendiendo las explicaciones del profesor* 213

*Figura 41. Grupo A* 213
*Figura 42. Grupo B* 213
*Figura 43. Profesor distribuyendo camisetas rojas* 214
*Figura 44. Colchonetas* 217
*Figura 45. Pelota, cancha, redes* 217
*Figura 46. Ítem 15- En realitzar activitats de grup prefereixes triar tu el teu grup o que ho faci el professor/a? Explica breument la resposta* 219
*Figura 47. Profesor explicando la clase* 221
*Figura 48. Clases en aula por lluvia* 222
*Figura 49. Utilización de Tablet para registro* 225
*Figura 50. Utilización de hojas para registro* 225
*Figura 51. Alumnas registrando salto* 227
*Figura 52. Ambiente de la clase* 227
*Figura 53. Alumnos en distintas actividades* 228
*Figura 54. Alumnos conversando antes del inicio del baile* 229
*Figura 55. Alumnos en juego del cementerio* 229
*Figura 56. Alumnos definiendo roles* 230
*Figura 57. Unos alumnos continuando la carrera, mientras otros se han retirado* 232
*Figura 58. Profesor aclarando dudas de alumnos* 233
*Figura 59. Profesor señalando trayecto a realizar* 233
*Figura 60. Ítem 5- El teu professor d'Educació Física inicia la classe saludant al grup* 234
*Figura 61. Profesor acercándose a alumno* 235
*Figura 62. Ítem 6- Quan el professor explica alguna activitat i tu tens dubtes o no ho entens del tot, li demanes que t'ho torni a explicar?* 236
*Figura 63. Profesor dando demostraciones de la técnica de lanzamiento de peso* 236
*Figura 64. Profesor colocando materiales* 237
*Figura 65. Ítem 7- Quan ho necessites, el professor/a es pren el temps a escoltar-te a tu o als teus companys durant el desenvolupament de les activitats?* 239
*Figura 66: Ítem 13- Hi ha alguna activitat/joc que t'agradi menys dins les classes d'educació física, i per què?* 242
*Figura 67: Ítem 14- Què és el que et costa més fer en aquestes sessions?* 243
*Figura 68. Profesor demostrando técnica de lanzamiento* 244
*Figura 69. Alumnos siguiendo indicaciones de la maestra* 248
*Figura 70. Alumnos que no participan* 248
*Figura 71. Ítem 10 ¿Participas en todas las actividades que se realizan?* 249
*Figura 72. Alumnos empujándose en el fútbol* 250
*Figura 73. Alumnos acercándose a compañero que se ha caído* 251
*Figura 74. Maestra verificando estado de alumno que ha vomitado* 251
*Figura 75. Ítem 9 Cuando te encuentras en una actividad de competición (o juegos) y un compañero/a tiene una dificultad tú: (marca solo 1 opción)* 252
*Figura 76. Alumna empujando a su compañera* 254
*Figura 77. Ítem 22 Para finalizar este cuestionario te queremos preguntar de forma general ¿Cómo te sientes en las clases de Educación Física? Razona tu respuesta* 255
*Figura 78. Ítem 19 Si surge algún conflicto con un compañero ¿pides ayuda al profesor?* 256
*Figura 79. Alumno empujando a otro para que inicie la actividad* 257
*Figura 80. Intervención de la docente en el juego* 258

*Figura 81. Ítem 16 Cuando el profesor/a crea los grupos y no te asigna con tus amigos de siempre ¿te cuesta mucho hacer las actividades/juegos con otros compañeros? ¿Por qué? Razona tu respuesta* 259
*Figura 82. Maestra demostrando los pasos de la actividad* 260
*Figura 83. Alumnos jugando fútbol y alumnas jugando voleibol* 261
*Figura 84. Alumnos "apareciendo" a la señal de la maestra* 262
*Figura 85. Participación del alumnado* 263
*Figura 86. Ítem 11- Intenta explicar el porqué de tu respuesta* 264
*Figura 87. Ítem 8- Cuando es necesario resolver una tarea o actividad en grupo tú: (marca solo 1 opción)* 265
*Figura 88. Alumnos ejecutando tareas motrices* 267
*Figura 89. Alumnos en momento de juego de fútbol* 267
*Figura 90. Ítem 16- Cuando el profesor/a crea los grupos y no te asigna con tus amigos de siempre ¿te cuesta mucho hacer las actividades/juegos con otros compañeros? ¿Por qué? Razona* 269
*Figura 91. Alumnos realizando movimientos de coordinación* 270
*Figura 92. Alumnos avanzando boca arriba* 270
*Figura 93. Alumnos corriendo en la pista* 271
*Figura 94. Maestra señalando zona delimitada* 273
*Figura 95. La zona de EF en hora de salida escolar* 273
*Figura 96. Inicio de la actividad* 274
*Figura 97. Maestra demostrando estiramiento* 275
*Figura 98. Alumnos de primaria* 276
*Figura 99. Padre recogiendo a su hijo* 276
*Figura 100. Ambiente de la clase* 278
*Figura 101. Ambiente de la clase* 278
*Figura 102. Alumnas jugando al voleibol* 279
*Figura 103. Ítem 15 Al realizar actividades de grupo ¿prefieres elegir tú a tú grupo o que lo haga el profesor/a? Explica brevemente tu respuesta* 281
*Figura 104. Grupo de niños para jugar fútbol* 282
*Figura 105. Grupo de niñas para jugar el voleibol* 282
*Figura 106. Maestra dando explicaciones de la clase* 283
*Figura 107. Ambiente de clase, junto al comedor y la presencia de padres* 284
*Figura 108. Profesora dando indicaciones* 289
*Figura 109. Actividad cooperativa* 290
*Figura 110. Maestra conversando con alumnas* 291
*Figura 111. Ítem 5 Tu profesor/a de Educación Física inicia la clase saludando al grupo* 292
*Figura 112. Profesora dando indicaciones* 293
*Figura 113. Ítem 6 Cuando el profesor explica alguna actividad y tú tienes dudas o no lo entiendes del todo, ¿le pides que te lo vuelva a explicar?* 294
*Figura 114. Profesora demostrando ejercicio* 295
*Figura 115. Ítem 7 Cuando necesitas, el profesor/a se toma el tiempo en escucharte a ti o a tus compañeros durante el desarrollo de las actividades?* 298
*Figura 116: Ítem 13 ¿Hay alguna actividad/juego que te guste menos dentro de las clases de Educación Física, y por qué?* 301
*Figura 117. Ítem 14 ¿Qué es lo que más te cuesta hacer en estas sesiones?* 302
*Figura 118. Alumnos haciendo trote en área con sombra* 303

# INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las transformaciones sociales, culturales y económicas han generado nuevos desafíos para los sistemas educativos. Tal como señalan Canteras (2004) y Losada y Villalba (2021), los cambios estructurales contemporáneos pueden dar lugar a situaciones de vulnerabilidad y exclusión que afectan de manera desigual a determinados colectivos. En este escenario, la educación adquiere un papel estratégico como herramienta de inclusión, no solo en términos de acceso, sino también en lo que respecta a la permanencia y participación activa del alumnado en el sistema educativo (Blanco, 2006).

Desde esta perspectiva, la formación en actitudes y valores se configura como un componente esencial para favorecer entornos escolares inclusivos. Diversos autores han subrayado que la Educación Física (EF), por sus características pedagógicas y relacionales, constituye un espacio especialmente propicio para el desarrollo de actitudes y valores vinculados al respeto, la cooperación y la responsabilidad, entre otros (Cañón & Villarreal, 2022; Escartí et al., 2005; Sánchez et al., 2016). La naturaleza interactiva del área, basada en dinámicas grupales, situaciones motrices compartidas y experiencias corporales, ofrece oportunidades específicas para la construcción de aprendizajes que trascienden la adquisición de habilidades físicas.

No obstante, si bien la literatura reconoce el potencial educativo del área, resulta necesario profundizar en cómo dichas prácticas se concretan en contextos socioculturales diferenciados y de qué manera contribuyen efectivamente a la inclusión educativa durante etapas especialmente sensibles del desarrollo. En este sentido, la presente investigación se centra en el alumnado del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Cataluña y su equivalente, el séptimo grado de la Educación Escolar Básica (EEB) en Paraguay.

La elección de esta etapa responde a que se trata de un momento de transición educativa en el que el alumnado, generalmente entre los 12 y 13 años, inicia o atraviesa la adolescencia temprana. Esta fase se caracteriza por cambios físicos, emocionales y sociales significativos, así como por la adaptación a nuevas dinámicas institucionales, nuevos grupos de iguales y nuevas exigencias académicas. Diversos estudios han señalado que la adolescencia constituye una etapa particularmente sensible para el desarrollo integral de la persona (Aznar, 2015; Smith, 2022; Sánchez et al., 2016), lo que refuerza la importancia de generar intervenciones educativas que favorezcan la inclusión y el sentido de pertenencia en el ámbito escolar.

En este marco, el currículo de la Educación Física no solo contempla el desarrollo de hábitos vinculados a la salud y la actividad física, sino que también integra competencias orientadas a la formación integral del alumnado, promoviendo la responsabilidad, la autonomía y la reflexión crítica (Aznar, 2015). Sin embargo, la concreción de estos propósitos depende en gran medida de la actuación del profesorado, quien diseña, implementa y regula las estrategias metodológicas que estructuran la experiencia educativa. Como señalan Pascual et al. (2023), la intervención docente resulta determinante para que el potencial formativo del área se traduzca en aprendizajes significativos relacionados con actitudes y valores.

En coherencia con lo expuesto, el objetivo general de esta investigación es analizar el papel del área de la Educación Física como generadora de actitudes y valores que favorezcan la inclusión en el alumnado del primer curso de la ESO en Cataluña y del séptimo grado de la EEB en Paraguay, considerando las prácticas docentes implementadas y las experiencias del alumnado en ambos contextos.

# PARTE I: MARCO TEÓRICO

# CAPÍTULO 1: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA INCLUSIÓN, ABANDONO ESCOLAR Y EL RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

## 1.1. El camino hacia la inclusión: un abordaje educativo y social

Desde hace décadas, la inclusión ha sido una preocupación presente en las sociedades contemporáneas, aunque su relevancia y alcance han adquirido especial protagonismo en los últimos años (Singh & Bhatia, 2021). El estudio de Jashes et al. (2024) describe el recorrido que ha experimentado el concepto de inclusión durante las últimas tres décadas, evidenciando que, en el ámbito educativo, su desarrollo ha estado orientado principalmente a la reducción de prácticas segregadoras en los sistemas escolares. No obstante, un punto de inflexión significativo se produjo con la Declaración de Salamanca (1994), que supuso un replanteamiento del enfoque tradicional, al cuestionar la idea de que las dificultades en el aprendizaje se explican exclusivamente por características individuales como las diferencias físicas o cognitivas (Rapp & Corral, 2024).

En ese aspecto, la educación escolar se ha transformado a lo largo de los tiempos, tal y como lo mencionan Santamaría y Corbí (2020). En los años 80, se enfatizaba la integración del alumnado que se encontraba en situación de discapacidad de cualquier índole. Tal como mencionan Castillo y Garro (2015), la integración implicaba la incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales al sistema educativo sin verificar previamente sus necesidades individuales, exponiéndolos a que se adaptaran al contexto del cual formaban parte. Sin embargo, “actualmente se hace hincapié a favorecer la inclusión de todo el alumnado escolarizado, principalmente en las etapas de educación infantil, primaria y ESO” (Santamaría y Corbí, 2020, p. 318). A diferencia de la integración, la inclusión supone acciones que pueden ser modificaciones estructurales o del currículo a fin de que respondan a cubrir las necesidades de todos los estudiantes, siendo el sistema educativo quien se adapte a las individualidades del alumnado (Castillo & Garro, 2015).

Por lo tanto, el concepto de inclusión educativa tal y como se ha descrito, ha desarrollado una transformación donde en principio se buscaba garantizar el acceso a la educación a las personas en situación de discapacidad y prevenir su aislamiento, mientras que más adelante se fue ampliando a personas en situación de pobreza y a aquellos pertenecientes a grupos minoritarios que puedan tener dificultades de adaptación educativa o cultural (Wigdorovitz, 2008).

Actualmente, al hablar de inclusión en educación no solo se tiene en cuenta al alumnado en situación de discapacidad o al alumnado extranjero (Casanova, 2017), sino que se tienen en

cuenta estrategias de enseñanza y aprendizaje destinadas a cubrir las necesidades de todos los alumnos sin importar su situación física, intelectual o económica, ya que defiende la igualdad de oportunidades de todo el alumnado (Casanova, 2017). En educación es imprescindible abordar esta temática debido al papel fundamental que posee en la formación de los alumnos y alumnas en su desarrollo integral como ser humano (Blanco, 2006).

En este caso, Blanco (2006) determina que “la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones” (p. 6).

Calvo (2013), por su parte, define a la educación inclusiva como “el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas, con particular atención a aquellos niños y jóvenes vulnerabilizados” (p. 23).

La inclusión educativa busca que el alumnado sea aceptado, valorado y reconocido independientemente de su situación motriz, psicoemocional, etnia o procedencia etc. (Sánchez & Robles, 2013). Desde esta perspectiva, el papel del docente es relevante, dado que, como discierne Calvo (2013), el aprendizaje del alumnado depende en gran medida de lo que creen, pueden y estén dispuestos a realizar los profesores para que sus alumnos y alumnas consigan el logro académico.

Actualmente, la inclusión es un término que aborda no solamente “al área organizativa de la educación, sino que va más allá del ámbito educativo, teniendo relación con la incidencia de las personas en la sociedad y su desarrollo en ámbitos como el laboral y la participación social” (Sánchez & Robles, 2013, p. 27).

Para Booth y Ainscow (2011), la inclusión posee un enfoque holístico a través del cual se busca la mejora educativa y social. Tiene implicaciones que van más allá de las aulas en una escuela. Usualmente las personas relacionan la palabra inclusión con “la participación de los estudiantes con discapacidad o a aquellos clasificados como con necesidades educativas especiales” (Booth & Ainscow, 2011, p. 24), idea que actualmente no es la correcta ya que hace referencia a un grupo de alumnos con limitaciones físicas o cognitivas.

En esta línea, Moreno y Muntaner (2025) afirman que la promoción de la educación inclusiva exige identificar y eliminar las barreras que limitan la presencia, participación y progreso de todo el alumnado en las aulas ordinarias. No se trata únicamente de atender a estudiantes

con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), sino de adoptar una visión holística que contemple cualquier obstáculo que afecte al conjunto del alumnado. Esta perspectiva amplía el enfoque hacia dimensiones como el género, la interculturalidad, el nivel socioeconómico, y situaciones de vulnerabilidad. En consecuencia, la educación inclusiva asume el compromiso de impulsar políticas y prácticas que contribuyan a construir sociedades más participativas e inclusivas (Rapp & Corral, 2024; Singh & Bhatia, 2021).

Este trabajo de investigación se fundamenta en los conceptos que describen Plancarte (2017) y Booth y Ainscow (2011) quienes sostienen que:

> La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. (p. 214)

Para Booth y Ainscow (2011) la inclusión es:

> Un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. El aumento de la inclusión implica reducir la exclusión. (p. 24)

En esta línea, Muntaner et al. (2016) exponen que, si bien las prácticas inclusivas dentro del contexto escolar buscan “conseguir el éxito de todos, sin excepciones, en la escuela; y luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación” (p. 33), aún se necesitan revisar las características de las mismas para que el modelo educativo inclusivo sea de calidad y consiga el éxito de todo el alumnado. En este sentido, Barranco y Bretones (2025) exponen en una investigación reciente que existe una conciencia sobre la importancia de la participación escolar para fortalecer la inclusión. Sin embargo, en la práctica todavía se detectan obstáculos que impiden que esa participación sea real y efectiva, puesto que en algunas ocasiones esas barreras pueden ser estructurales, culturales o actitudinales por lo que sugieren priorizar espacios que generen experiencias positivas que contribuyan a la inclusión.

Paralelamente, dentro del ámbito de la sociología se presenta el término inclusión social con el propósito de brindar respuestas a realidades actuales como la exclusión social (Armijo, 2018). Autores como Ben y Brown (2024) y Fan (2025) coinciden en que la inclusión social es un

proceso dinámico y multidimensional en el que se busca garantizar los derechos individuales de todas las personas asegurando que tengan acceso equitativo a oportunidades de participación y recursos en distintos ámbitos de la vida, económico, educativo, cultural y social, al tiempo que se favorecen la dignidad, el sentido de pertenencia y el apoyo interpersonal.

La Comisión Europea (2010) considera la inclusión social como un proceso que trata de asegurar que las personas en riesgo de pobreza y exclusión social vean incrementadas las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y cultural, así como para gozar de un nivel de vida y de bienestar considerados normales en la sociedad en la que viven. También garantiza el acceso a los derechos fundamentales por parte de los grupos y las personas vulnerables, así como una mayor capacidad de participación en la toma de aquellas decisiones que les afectan directamente. Este enfoque continúa vigente en el marco del Pilar Europeo de Derechos Sociales, donde la Comisión Europea (2021) refuerza la necesidad de garantizar la participación plena, la equidad y el acceso a derechos fundamentales como pilares de la inclusión.

Por su parte, Moreno y Muntaner (2025) sostienen que la inclusión educativa y la inclusión social constituyen procesos interdependientes orientados a la construcción de una sociedad más justa, en la que la educación inclusiva no se limita a garantizar el acceso a la enseñanza, sino que promueve la participación activa de todas las personas en la comunidad, eliminando barreras que limitan el desarrollo individual y colectivo. En este sentido, coinciden con Barranco y Bretones (2025), quienes consideran que una educación inclusiva puede considerarse como una herramienta relevante para disminuir las desigualdades en la sociedad.

### 1.1.1. Desafíos y oportunidades para la inclusión

La inclusión es considerada como un proceso complejo que abarca desafíos y oportunidades que emergen de la práctica educativa. En ella intervienen factores interrelacionados, como las políticas educativas, las condiciones estructurales de los centros educativos, la formación docente y las prácticas pedagógicas que utilizan y la participación del alumnado, sus familias y otros agentes de la comunidad educativa (Moreno & Muntaner, 2025; Valdés, 2025). Desde esta perspectiva, diversas investigaciones profundizan en el análisis de estos factores de forma puntual.

Por ejemplo, Belmonte et al. (2023) y González Gil et al. (2019) señalan a la escasa formación docente en atención a la diversidad y las limitaciones de recursos como aspectos dificultadores en la práctica inclusiva, sin embargo, recalcan como un factor facilitador al

compañerismo y al acompañamiento entre profesores para la mejora de la atención a la diversidad, además de la constancia de los maestros en su labor docente. En sintonía con ello, Estrella et al. (2025) coinciden en que la colaboración entre docentes y el apoyo institucional son elementos que facilitan la práctica inclusiva, donde los maestros pueden contar con redes de apoyo que les permitan consolidar sus prácticas docentes orientadas a la inclusión. Asimismo, exponen que la formación inicial docente suele ser débil para abordar la realidad de la práctica inclusiva en el aula, por lo que sugieren el fortalecimiento de estas competencias.

Para Belmonte et al. (2023), las limitaciones en la infraestructura escolar condicionan la participación de todo el alumnado, así como el desarrollo de prácticas inclusivas. Asimismo, pone de manifiesto que la inclusión también obedece a factores externos a la voluntad docente. En esta línea, Moreno y Muntaner (2025) evidencian que la inclusión puede estar limitada por los desafíos derivados de las barreras estructurales, como la falta de entornos accesibles que faciliten la participación de todos.

En concordancia con ello, Morales et al. (2025) profundizan en las brechas existentes en cuanto a infraestructura en contextos urbanos y rurales, siendo estos últimos afectados por la falta de recursos disponibles en cuanto a espacios accesibles y materiales adaptables a las distintas necesidades que pueda presentar el alumnado. En conjunto, estas condiciones reflejan que existen áreas de mejoras del sistema educativo, que contribuyan a los desafíos a los que se enfrenta el profesorado.

Resulta pertinente señalar lo expuesto por Moreno y Muntaner (2025), quienes señalan el doble rol que pueden desempeñar los docentes en el proceso de la educación inclusiva, pudiendo desempeñar un rol facilitador de la inclusión, así como constituirse como un dificultador para el aprendizaje. Este hecho, pone de manifiesto que las actitudes, creencias y las decisiones que tome el profesorado inciden directamente en el desarrollo de entornos inclusivos.

En este sentido, Valdés (2025) señala que una actitud positiva frente a la diversidad y la colaboración y el trabajo en equipo de los agentes de la escuela pueden ser facilitadores de la práctica inclusiva. En esta línea, Almeida et al. (2023) consideran el rol del profesor como un facilitador de la inclusión, donde la actitud que esté presente puede condicionar su labor docente.

Actualmente se reconoce el valor de la escuela como “elemento clave para la superación de las desigualdades, después de todo se comienza a instituir la realidad de que todas las personas poseen, en esencia, los mismos derechos” (Gajardo, 2019, p. 168). En ese sentido, se recalca la importancia de la educación en valores que favorecen la inclusión tales como: la

cooperación, el respeto, la empatía, la tolerancia, la autoestima y el esfuerzo (Gajardo, 2019), así también la participación, la igualdad y la aceptación a la diversidad (Fernández & Hernández, 2013). Si bien todos los valores mencionados son trascendentales para el logro de una educación inclusiva, para Booth y Ainscow (2011) también serían prioritarios el valor del sentido de comunidad, la sostenibilidad, la participación, la igualdad y el respeto por la diversidad.

El alumnado del primer año de la ESO y la EEB, en general se encuentra pasando por la etapa de la adolescencia, la cual podría suponer algunas dificultades como las generadas por la transición de primaria a secundaria y la adaptación a un nuevo contexto educativo (Ávila et al., 2022; Smith, 2022), entre otros aspectos que pueden contribuir al abandono escolar precoz para los alumnos y alumnas. Es por ello por lo que este estudio busca indagar en una posible mejora de la inclusión educativa a través del área de la educación física y el fortalecimiento de actitudes y valores en esta etapa educativa.

Ahora bien, ¿qué aporte se brinda desde el área de la educación física en relación con la inclusión educativa?

Teniendo en cuenta los conceptos descritos sobre inclusión y haciendo énfasis en la inclusión educativa como un proceso que aborda y responde a la diversidad de necesidades del alumnado (Casanova, 2017), la EF puede ser una herramienta favorecedora de una educación de calidad inclusiva, atendiendo las necesidades individuales del alumnado (Marín & Ramón, 2021).

Por ello, se exponen a continuación algunas investigaciones realizadas desde el área de la educación física abordando distintas áreas para la mejora de la inclusión educativa.

Nieva y Lleixà (2018), abordan la inclusión del alumnado femenino inmigrante desde el área de la EF. Según el estudio, el profesorado de primaria de EF percibe que la participación e inclusión de estas alumnas no es considerada generalmente como una gran dificultad; sin embargo, existen algunas variables que pueden obstaculizar la participación de las niñas inmigrantes en las sesiones de EF, como podría ser el tipo de actividades presentadas o el grupo-clase en el que se encuentren.

En ese sentido, el profesorado posee un rol importante en favorecer un clima del aula que acompañe el proceso educativo de las alumnas que se encuentran en un contexto educativo nuevo (Nieva & Lleixà, 2016). Asimismo, las estrategias cooperativas y los juegos cooperativos pueden ser una excelente herramienta que estimule y facilite la inclusión en el alumnado.

En otro aspecto, Ríos (2012) subraya el componente socializador del área de la EF para la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. A partir del análisis de diversos casos, la autora evidencia que la intervención docente desempeña un papel fundamental en la mejora de actitudes inclusivas. Estudios como el de Carrizo (2015) y el de Fernández (2019), resaltan aspectos positivos generales como la mejora de la participación y aceptación del grupo-clase sobre el proceso de inclusión.

La inclusión educativa a través del área de la EF también contempla aspectos como la educación en valores, la regulación emocional y el fortalecimiento de la autoestima en alumnos que se encuentren en riesgo de exclusión social (Escartí et al., 2010; Pozo et al., 2022; Sánchez et al., 2016).

### 1.2. Abandono escolar

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la inclusión educativa y social busca garantizar la presencia, participación y éxito de todo el alumnado. En este contexto, el abandono escolar se aborda en la presente sección por constituir una de las manifestaciones de los procesos de exclusión que aún persisten en los sistemas educativos (Peña, 2025; Skenderidou et al., 2025).

La literatura utiliza los términos de abandono escolar y fracaso escolar para hacer referencia a situaciones vinculadas con un bajo rendimiento escolar y la interrupción de la enseñanza secundaria (Garrido & Polanco, 2020).

Martínez (2009) ofrece la siguiente definición:

> Fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas. (p. 69)

Román (2013) describe el éxito o el fracaso escolar como “procesos complejos en los cuales confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente” (p. 37).

En esa misma línea, autores como Cladera (2022) y Garrido y Polanco (2020) coinciden que el abandono escolar no es un fenómeno aislado, sino que forma parte de un complejo fenómeno que puede verse influido por aspectos subjetivos, del nivel sociocultural, del sistema educativo entre otros factores asociados, que conlleva a que el alumnado abandone sus estudios.

En este sentido, Bayón (2019) expone la definición aportada por la Eurostat sobre el abandono escolar temprano como “la proporción de jóvenes de entre 18 y 24 años que tiene como estudios máximos la primera etapa de educación secundaria y que no están escolarizados ni recibiendo formación en la actualidad” (p.39). No obstante, el presente estudio se centra en una etapa educativa previa, al considerar que los procesos de desvinculación escolar comienzan su desarrollo en general durante la Educación Secundaria Obligatoria, donde es posible desarrollar estrategias preventivas orientadas a favorecer la inclusión educativa y reducir el riesgo de abandono escolar (Cladera, 2022; Garrido & Polanco, 2020; Olmos & Gairín, 2025).

A nivel general el abandono escolar es un tema prioritario. Según un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) a escala mundial alrededor de 272 millones de niños y niñas no están escolarizados. En este sentido, el indicador de no escolarizados de la UNESCO engloba tanto a aquellos que nunca han sido matriculados como a quienes han abandonado la escuela. Este mismo informe menciona que las causas de esta realidad son la pobreza y la necesidad de trabajar, lo cual refleja una falta de acceso a la educación y una deserción escolar temprana.

Según un informe de Institut d’Estadística de Catalunya (Idescat, 2025), en Cataluña en el año 2021 un 14,8% de sus jóvenes abandonaron sus estudios, aunque los datos más recientes muestran una tendencia descendente, alcanzando el 13,7% en 2024 y el 13,5% en 2025. Esta realidad ha hecho que se formulen diversas estrategias, como la identificación precoz del alumnado en riesgo, con el fin de disminuir las tasas de abandono escolar. Con relación a ello, la Fundació Bofill (2024) en su informe proponen una agenda que busca reducir la desescolarización a través de la detección y caracterización temprana de alumnos en riesgo de abandono ya que sostienen que el abandono es un proceso de desvinculación progresiva que suele dar señales previas.

En esta línea, Conde et al. (2023) señalan que algunos indicadores que pueden predecir el abandono escolar son la baja participación y compromiso del alumnado, así como la presencia de conductas disruptivas, agresivas o antisociales, las cuales podrían aumentar las probabilidades del abandono escolar. De forma complementaria, Olmos y Gairín (2025) identifican otros factores asociados al alumnado que también aumentan el riesgo del abandono escolar, destacando la limitada motivación académica y una autoestima debilitada, consideradas como condicionantes previos que pueden favorecer el abandono escolar.

En consonancia con lo anterior, investigaciones recientes de Núñez et al. (2024) y Roldán (2024) exponen que variables de carácter motivacional y autoperceptivo, como el autoconcepto académico, la percepción de competencia o las estrategias de autoprotección de la valía, se relacionan con la intención de abandono escolar temprano en el alumnado que cursa la educación secundaria, en este sentido, niveles bajos de motivación y expectativas negativas de éxito configuran perfiles de riesgo que pueden anticipar procesos de abandono escolar. Resulta pertinente señalar las dificultades propias por las que atraviesa el alumnado adolescente en esta etapa de su vida, con el fin de que desde el ámbito educativo se puedan tomar medidas que influyan de forma positiva en la formación integral del alumnado y el fortalecimiento de la inclusión (Núñez et al., 2024).

Entre las causas del abandono escolar se encuentran las vinculadas con el perfil psicológico, personal y familiar del alumnado (Torres et al., 2015), si bien son aspectos que merecen una atención global, desde la escuela, se pueden plantear intervenciones que contribuyan a la mejora integral del alumnado a través de áreas curriculares afines a la actividad física, la creatividad, el arte y otros ámbitos formativos. Concretamente, la actividad física puede ser una herramienta que promueva el bienestar personal, interviniendo de forma positiva en el desarrollo integral del alumnado fortaleciendo actitudes y valores que favorezcan la inclusión (Rodríguez et al., 2020).

Ahora bien, Román (2013) clasifica en dos categorías los factores de abandono escolar los cuales son: factores exógenos y factores endógenos al sistema educativo. Entre los factores exógenos se encuentran aquellos que tienen relación con los aspectos socioeconómicos de las familias y el entorno en el que viven; por su parte, dentro de los factores endógenos se mencionan aquellos elementos propios del sistema educativo tales como el plantel docente y las prácticas pedagógicas.

Resulta relevante para esta investigación que Román (2013) tras hacer un análisis sobre los factores asociados a la deserción escolar en países latinoamericanos concluye que entre los factores endógenos vinculados al abandono escolar sobresalen mayormente en la educación secundaria, en la que se observan cambios importantes en la transición de primaria a secundaria, entre ellas, la baja motivación del alumnado, dificultades entre compañeros y la relación alumnado-profesorado.

Desde esta perspectiva, Olmos y Gairín (2025) proponen que las estrategias implementadas por los centros educativos estén orientadas con enfoques integrales. Donde

promuevan proyectos educativos específicos relacionados al desarrollo personal del alumnado, con intervenciones que fortalezcan la autoestima, el autoconocimiento y las habilidades sociales de los alumnos, sin dejar atrás la implicación de las familias. En este sentido, cabe señalar que algunas investigaciones (Fernández, 2023; Fernández, 2024; González et al., 2025) coinciden en señalar que muchas de las estrategias implementadas para disminuir el abandono escolar involucran a las familias, atendiendo de forma holística los factores que pueden contribuir a la desescolarización. Rabuco (2022) expone que un programa de tutorías pedagógicas podría ser una estrategia que contribuya a enfrentar las consecuencias que conlleva la deserción escolar. Asimismo, sostiene que el rol del profesorado encargado de las tutorías individuales podría tener un impacto positivo en la adherencia escolar ya que favorece la atención integral del alumnado fortaleciendo el acompañamiento emocional y social del alumnado. Del mismo modo, favorece la detección de situaciones de riesgos que podrían atravesar los alumnos (Rizo & Hernández, 2019).

En consonancia con este enfoque integral centradas en el acompañamiento familiar y tutorial, se reconocen otras propuestas preventivas que incorporan el deporte y la actividad física como estrategias que fortalecen en rendimiento académico incidiendo de forma positiva en la disminución del abandono escolar (Vasilescu et al., 2023). En esta línea, Bailey (2016) señala que la práctica deportiva fuera del ámbito escolar constituye una estrategia para el desarrollo positivo del adolescente. Recalcando los beneficios con los que se asocia, entre ellos, el fortalecimiento de la autoestima, la autorregulación y la creación de redes de apoyo que fomentan el compromiso grupal. Factores que podrían contribuir a contrarrestar los procesos de abandono escolar.

Según lo planteado por Palumbo et al. (2020), la prevención del abandono escolar requiere intervenciones integrales, que en ocasiones debe trascender el ámbito escolar, por lo que el deporte se consolida como una herramienta preventiva con un elevado potencial para contribuir a la permanencia escolar y disminuir los factores que se asocian al abandono. Paralelamente, Vasilescu et al. (2023) evidencian que la participación regular en actividades deportivas se asocia positivamente con un aumento en la motivación del alumnado, mejor rendimiento académico y menor absentismo, situando al deporte como una estrategia de prevención del abandono escolar principalmente en alumnos en situación de vulnerabilidad.

El análisis de las estrategias que se utilizan actualmente evidencia que el abandono escolar requiere un abordaje integral.

En efecto, la escuela al ser un escenario en el cual los adolescentes pasan gran parte de su tiempo, podría abordar estrategias que favorezcan las habilidades socioemocionales que incidan en la mejora del clima escolar, lo cual podría repercutir favorablemente en otros aspectos sociales, afectivos y emocionales que influyen en el rendimiento del alumnado (Ruvalcaba et al., 2017). El aporte de Ramírez (2024) sostiene que el bienestar emocional del alumnado incide de forma positiva o negativa en la motivación y el rendimiento académico de los mismos, por su parte Ayala et al. (2024) exponen que, a través de la interacción con compañeros y profesores dentro del ámbito educativo, los alumnos pueden aprender habilidades socioemocionales que contribuyan a la regulación de sus emociones, lo cual puede contribuir de forma positiva en el rendimiento académico.

Cladera (2022) describe el estudio de Salvá et al. (2014), donde los autores categorizan los factores que inciden en el abandono escolar, los cuales se presentan a continuación por su relevancia en este estudio:

-Nivel microsocial: que abarca las características individuales del alumnado y de sus relaciones interpersonales.

-Nivel mesosocial: el cual se encuentra conformado por la familia, la escuela, el grupo de iguales y la comunidad.

-Nivel macrosocial: constituido por un sistema de educación y formación y valores sociales dominantes.

Esta clasificación permite comprender el abandono escolar como un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores. En particular, el ámbito escolar y concretamente dentro de la asignatura de educación física, se sitúa en el nivel mesosocial, donde pueden desarrollarse estrategias educativas orientadas a fomentar actitudes y valores que favorezcan la inclusión y contribuyan a la prevención del abandono escolar.

En este sentido, la literatura coincide en señalar que el abandono escolar no responde a una causa única, sino que constituye un proceso multifactorial influenciado por dimensiones individuales, relacionales e institucionales (Cladera, 2022; Garrido & Polanco, 2020; Rizo & Hernández, 2019). En este marco, se subraya que, dentro de los factores individuales, variables vinculadas al desarrollo psicosocial del alumnado, como la autoestima, las actitudes hacia el aprendizaje y la percepción de competencia adquieren relevancia durante la transición a la adolescencia, etapa caracterizada por cambios físicos, personales y sociales.

En este periodo, la construcción de la identidad y del autoconcepto puede verse especialmente condicionada por las experiencias escolares, influyendo en la motivación, el sentido de pertenencia y la implicación académica. De este modo, el inicio de la adolescencia se configura como un momento crítico en el que la interacción entre factores personales y contextuales puede favorecer trayectorias de continuidad educativa o, por el contrario, procesos progresivos de desvinculación escolar (Cladera, 2022; Garrido & Polanco, 2020).

En este marco, resulta pertinente profundizar en cómo el área de la EF escolar puede contribuir a fortalecer actitudes y valores durante la adolescencia.

### 1.3. Exclusión social como consecuencia del abandono escolar

Como se ha señalado en el apartado anterior, el abandono escolar constituye un proceso que puede condicionar las trayectorias vitales del alumnado más allá del ámbito educativo. En este sentido, diversos estudios advierten que la desvinculación temprana del sistema educativo se asocia con un mayor riesgo de vulnerabilidad social, al limitar el acceso a oportunidades laborales estables y a condiciones económicas que garanticen la satisfacción de necesidades básicas como la vivienda o la alimentación (Bitsakos, 2025; Serrano et al., 2013). En consecuencia, el abandono escolar no solo impacta en el plano académico, sino que puede derivar en procesos más amplios de desigualdad, marginalidad y exclusión social. En esta línea, quienes no concluyen sus estudios suelen presentar mayores dificultades para acceder a contratos laborales (Olmos & Gairín, 2025).

Desde esta perspectiva, el abandono escolar no solo se justifica como un problema educativo, sino que implica el desarrollo de un fenómeno social complejo cuyas consecuencias pueden afectar al alumnado que abandona precozmente sus estudios. En efecto, resulta pertinente el análisis de los factores que intervienen en este proceso con el fin de fortalecer la permanencia del alumnado en el sistema educativo.

Cabe añadir que la bibliografía actual, como la de López (2026) y Rodríguez Negro et al. (2025), sostienen que la exclusión social no se produce de manera repentina, sino que suele configurarse a través de trayectorias acumulativas de desventaja en las que se vinculan factores educativos, económicos y relacionales. En este sentido, el abandono escolar puede actuar como un factor en los procesos de exclusión social.

Desde una perspectiva complementaria, otros autores subrayan que las consecuencias del abandono escolar pueden trasladarse al ámbito social y económico del individuo, incrementando el riesgo de marginación laboral y social (Moreno & Muntaner, 2025). En esta

línea, Moriña (2007) plantea que la exclusión social no debe entenderse como un estado estático, sino como un proceso multifactorial en el que interactúan diversos elementos, entre ellos los antecedentes familiares, las condiciones socioeconómicas y las trayectorias educativas, siendo la falta de escolarización o el abandono escolar uno de los factores que contribuyen a su consolidación.

El concepto de joven socialmente desfavorecido ha sido utilizado por Hueso et al. (2015) y Pardo y García (2011) para describir a aquellos jóvenes que se encuentran expuestos a situaciones de vulnerabilidad derivadas de factores como la pobreza, la residencia en contextos de inseguridad social o la escasa vinculación con las dinámicas escolares. Esta condición se vincula con los planteamientos de Luengo (2008), quien entiende la exclusión social como una situación caracterizada por la acumulación de pérdidas en el acceso a recursos que posibilitan el desarrollo personal y la participación activa en la vida social. En este sentido, las personas en situación de exclusión pueden ver limitadas sus oportunidades de ejercer derechos básicos vinculados al protagonismo y a la participación en la sociedad (Olmos & Gairín, 2025).

La condición de vulnerabilidad social que atraviesa una persona joven es el resultado de desigualdades (económicas, sociales, familiares, educativas) que pueden influir en la trayectoria educativa y vital de la persona. Esta realidad refuerza la idea de que la escuela puede incidir de forma positiva en la inclusión de todo el alumnado. Constituyéndose como un espacio clave para la generación de oportunidades de participación de todo el alumnado independientemente de su situación económica, familiar, social, origen étnico, así como otros elementos relacionados.

En este marco, el sistema educativo adquiere un papel relevante en la prevención de los procesos que favorecen la exclusión social, no solo a través de la formación académica, sino también mediante el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y oportunidades de participación que favorezcan la inclusión de todo el alumnado. Asimismo, la reducción de barreras educativas y el fortalecimiento de la participación escolar se establecen como estrategias clave para mitigar el abandono educativo y sus posibles consecuencias sociales (Guamán et al., 2019; Souto, 2021; Venegas et al., 2017). En consecuencia, el ámbito educativo desempeña un papel preventivo al ser reconocido como un espacio privilegiado para fortalecer el sentido de pertenencia, la participación y el reconocimiento social del alumnado.

## Resumen del capítulo

El presente capítulo ofrece una aproximación conceptual a tres fenómenos interrelacionados dentro del ámbito educativo y social: la inclusión educativa, el abandono escolar y el riesgo de exclusión social.

En primer lugar, se aborda a la inclusión a partir de la literatura especializada, se describe el tránsito desde modelos centrados en la integración del alumnado con discapacidad hacia un enfoque más amplio de educación inclusiva, orientado a garantizar la presencia, participación y éxito de todo el alumnado. En este apartado también se destaca la relación entre inclusión educativa e inclusión social, subrayando el papel de la escuela como espacio clave para la construcción de sociedades más equitativas (Moreno & Muntaner, 2025). Asimismo, se analiza la importancia de los valores inclusivos, como el respeto, la cooperación o la participación, y se introduce el potencial del área de educación física como herramienta pedagógica que puede favorecer experiencias educativas inclusivas a través de la interacción, el trabajo cooperativo y el desarrollo socioemocional del alumnado.

En segundo lugar, se realiza una revisión de la literatura en la que se evidencia que el abandono escolar constituye un proceso complejo y multifactorial en el que intervienen factores individuales, familiares, sociales y educativos (Núñez et al., 2024). En este sentido, se presentan diferentes definiciones y enfoques teóricos sobre el fracaso y abandono escolar, así como datos actuales que reflejan la magnitud de esta problemática, asimismo, se destaca el papel de factores personales y motivacionales como la autoestima, el autoconcepto o la motivación académica en los procesos de desvinculación escolar, especialmente durante la etapa de la adolescencia, considerada un momento especialmente vulnerable en las trayectorias educativas del alumnado.

Por último, la literatura señala que el abandono escolar puede limitar las oportunidades de desarrollo personal, académico y laboral de los jóvenes, incrementando el riesgo de vulnerabilidad y desigualdad social. En este sentido, se analiza el concepto de exclusión social como un proceso dinámico y multidimensional en el que interactúan factores educativos, económicos y sociales (López, 2026). Asimismo, se destaca el papel del sistema educativo en la prevención de estos procesos, subrayando la importancia de generar entornos escolares que favorezcan la participación, el sentido de pertenencia y el desarrollo de habilidades y valores que contribuyan a la inclusión social del alumnado.

En conjunto, este capítulo permite comprender la relación existente entre inclusión educativa, abandono escolar y exclusión social, ofreciendo el marco conceptual necesario para

analizar el papel que puede desempeñar la educación física en la promoción de actitudes y valores que favorezcan la inclusión educativa y la permanencia del alumnado en el sistema educativo durante la etapa de la educación secundaria.

# CAPÍTULO 2: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LOS VALORES Y LAS ACTITUDES.

## 2.1. Marco conceptual de los “valores”

Tras analizar en el capítulo anterior los fenómenos de inclusión educativa, abandono escolar y riesgo de exclusión social, resulta necesario profundizar en el desarrollo de valores y actitudes para el fortalecimiento de la inclusión. Diversos estudios señalan que valores como el respeto, la cooperación, la responsabilidad, entre otros valores, influyen en la participación del alumnado, en su compromiso con la escuela y en la calidad de las relaciones que se generan en el entorno educativo (Gajardo, 2019; Urra et al., 2024). En este sentido, la educación no solo transmite conocimientos, sino que constituye un espacio idóneo para el desarrollo de valores que favorezcan la convivencia y la toma de decisiones de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el análisis de los valores adquiere relevancia en el ámbito educativo, ya que permite comprender los procesos que median entre la experiencia escolar y la construcción de aquellos valores que favorecen o dificultan la inclusión y la permanencia en el sistema educativo.

El término “valor” irrumpió en la filosofía moderna a finales del siglo XIX de la mano de Nietzsche, dando inicio a una era de florecimiento para la filosofía de los valores (Pérez, 2016). A partir de entonces, su estudio trascendió el ámbito filosófico y fue incorporado por disciplinas como la psicología, la sociología y la educación, ampliando su comprensión hacia el análisis de la conducta humana y de los procesos de socialización (Pérez, 2016; Sandoval, 2007). Esta pluralidad de enfoques ha dificultado la construcción de una definición única del concepto (Arufe, 2011), lo que evidencia su carácter complejo y multidimensional.

Dada su relevancia para la comprensión del comportamiento humano en contextos sociales, los valores han sido objeto de estudio en distintas áreas del conocimiento, con el propósito de analizar su influencia en la conducta, las decisiones y las formas de convivencia (Pastor, 2015). A continuación, se presentan algunos conceptos que resultan pertinentes para esta investigación:

Según Schwartz y Bilsky (1987), “los valores son creencias sobre estados o conductas finales deseables, que trascienden a las situaciones específicas que guían la selección o evaluación de la conducta y de los acontecimientos y están ordenados según su importancia relativa” (p. 551).

Buxarrais (1997) describe a los valores como:

> Bienes estimables que se encuentran íntimamente ligados a las necesidades humanas, que los concierten en modelos de vida, creencias, aspiraciones, capaces de hacer felices a los que los poseen. El valor será un determinante del comportamiento humano, tanto de su conducta como de sus actitudes personales, ocupando la parte central de la personalidad del individuo. A su vez, está relacionado con la motivación, pues la conducta humana se halla condicionada y estimulada por las necesidades e intereses que tiene la persona, no solo a nivel individual, sino también colectivo. (p. 83)

Para Carreras et al. (1995, como se citó en Azkarate, 2019):

> El término "valor" está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, configura y moldea sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que en apariencia hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende, sin embargo, en buena medida de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras. (p. 11)

En los conceptos descritos se pueden observar ciertas similitudes. Autores como Buxarrais (1997), Carreras et al. (2004) y Schwartz y Bilsky (1987), concuerdan en que los valores poseen una influencia en la conducta de las personas. Buxarrais (1997) y Carreras et al. (2004), destacan la relación de los valores humanos con el bienestar de las personas, además de la influencia que podrían tener los valores en la construcción de la personalidad y la motivación para el logro de sus objetivos.

Las definiciones presentadas coinciden en señalar que los valores ejercen una influencia significativa en la conducta humana. Asimismo, destacan su relación con el bienestar, la motivación y la construcción de la personalidad, así como el papel de la sociedad en su adquisición. En este sentido, la escuela se presenta como un contexto adecuado para la educación en valores, en el que la interacción social se encuentra mayormente delimitada a unas normas y formas de convivencia.

### 2.1.1. Características y clasificaciones de los valores

A partir de las conceptualizaciones descritas, se hace necesario profundizar en las características que permiten comprender la naturaleza dinámica de los valores en contextos educativos. Según Cívico (2019), estos presentan diversas propiedades que explican su complejidad y su influencia en la conducta humana:

- Gradación: hace referencia a la jerarquización de los valores, según esta característica no todos los valores poseen el mismo nivel de prioridad, ya que no todos los valores poseen la misma importancia para cada individuo, puesto que cada persona tiende a priorizar los valores según sus preferencias (Seijó, 2009).

- Polaridad: se refiere a que un valor se puede presentar como un valor positivo o un valor negativo, como valor o antivalor (Seijó, 2009).

- Infinitud: tiene relación con que el ser humano se encuentra en constante cambio, por lo que "los valores nunca se alcanzan en su totalidad, lo cual motiva a la continua mejora del mismo" (Gervilla, 1988, p. 408). Esta característica podría favorecer cambios positivos en las personas.

- Objetividad/subjetividad: según Colomo (2014), como se citó en Cívico (2019), señala que:

> Un valor tiene una parte objetiva, la cual está implícita en las personas, instituciones o cosas y es lo que nos produce atracción o repulsión hacia ellos; y una parte subjetiva, debido a que estas respuestas sobre los valores estarán determinadas por la reacción y estimación de la persona hacia ellos. (p. 32)

- Dinamismo: sugiere que los valores pueden ir transformándose debido a su naturaleza no estática, la cual permite una adaptación según el contexto. Tal como afirma Cívico (2019), los valores y la manera en la que las personas los perciben son distintos según el periodo histórico en el cual los individuos se desenvuelven.

- Jerarquía: trata sobre la disposición que poseen los valores en una escala de prioridad, donde ciertos valores se sitúan por encima de otros en función de la importancia que le asigne cada individuo (Rohan, 2000). En ese sentido, Cívico (2019) razona que esta jerarquización de valores en las personas se encuentra determinada por la importancia de cada valor para ellos, las cuales dependen en gran medida de las experiencias y vivencias personales de cada individuo. Dado que las realidades vividas varían de persona en persona, se dificulta tener una jerarquía de valores universal.

- Clasificación: la diversidad inherente de los valores hace necesaria una clasificación que aborde las diferentes perspectivas. En ese sentido, los valores han sido categorizados para la comprensión holística de los mismos, a fin de tener una visión que permita la comprensión de diferentes fenómenos individuales y sociales en distintos entornos (Cívico, 2019).

La descripción de estas características permite la comprensión de la naturaleza compleja y dinámica de los valores, poniendo de manifiesto que los valores se pueden construir a partir de las experiencias educativas.

Pérez (2016) igualmente habla de algunas características genéricas sobre los valores tales como: la presentación polar de las mismas, la categorización, la jerarquización, la gradualidad e intensidad.

Desde la teoría funcionalista de los valores humanos, Gouveia (1998) como se citó en Castro et al. (2017), destaca su naturaleza motivacional, su carácter orientador de la conducta y su papel en la regulación de las relaciones sociales. Esta perspectiva refuerza la idea de que los valores no se adquieren de manera automática. Por el contrario, esta adquisición parte de procesos internos logrados a través de la socialización, lo cual permite al individuo la interiorización y asimilación a través de la reflexión de los valores que ha vivido por medio de experiencias vitales y educativas (Pastor, 2015).

De acuerdo con Berríos y Buxarrais (2013), la educación en valores no se limita a los contenidos explícitos del currículo formal, sino que una parte sustancial del aprendizaje axiológico se produce a través del denominado currículo oculto, entendido como el conjunto de normas implícitas, estilos de relación, formas de ejercer la autoridad y modos de resolver conflictos que se transmiten en la vida cotidiana de los centros educativos.

Este enfoque refuerza la idea de que los valores se aprenden de manera experiencial y contextualizada. El alumnado no solo recibe discursos normativos sobre lo que es deseable, sino que observa cómo dichos valores se construyen o no en las prácticas cotidianas del profesorado y de la institución (Buxarrais, 1997).

### 2.1.2. Relevancia de la educación en valores

La educación escolar es un pilar fundamental para la formación de las personas y las sociedades. Más allá de brindar conocimientos al alumnado, la escuela ofrece un espacio ideal para la adquisición de valores de forma continua y permanente que pueden potenciar el desarrollo integral de los alumnos, contribuyendo de forma positiva al logro de los objetivos más deseables para cada individuo (Yaguana et al., 2019).

En un contexto social caracterizado por transformaciones económicas, tecnológicas y culturales, diversos autores señalan la necesidad de fortalecer la educación en valores como medio para formar ciudadanos críticos y responsables (Coombs, 1985; Losada & Villalba, 2021). En este sentido, Luengo (2008) considera la repercusión de la globalización como un factor que

incide sobre la segregación social y la marginación; según este autor, la globalización puede atentar contra los valores como la justicia, la equidad y la solidaridad.

En el ámbito educativo, la educación en valores tiene como finalidad favorecer el desarrollo integral de la persona y de la sociedad. En este marco, la escuela es un escenario al cual se le ha atribuido la enseñanza en valores (Pérez et al., 2023). De hecho, la dimensión social de la misma permite proveer de recursos para que el alumnado adquiera una moral autónoma, con sentido de solidaridad y compromiso social (Agúndez, 2015). Ahora bien, esto supone un reto para el docente en la actualidad, debido a la diversidad de factores que influyen en la transmisión de valores.

La educación en valores podría ser un elemento que contribuya al equilibrio en la sociedad actual, que a lo largo de los tiempos ha experimentado grandes cambios gracias a los avances tecnológicos. Estos avances son positivos, pero "podrían suponer la aparición de unos contravalores, tales como el egoísmo, la inconsistencia, una disminución de la sensibilidad y la compasión" (Buxarrais, 2013, p.54).

Cabe destacar que la educación en valores es un tema de interés para el sistema educativo y la sociedad actual (De la Cruz et al., 2024). En este sentido, Berríos y Buxarrais (2013) disciernen sobre la relevancia de los valores como "cualidades que podrían favorecer el ambiente en el cual se vive, ya que no solo permiten llevar una vida plena como seres humanos; sino también los valores constituyen una brújula o una guía para los comportamientos" (p. 246).

Teniendo en cuenta que la formación de los valores posee relación con las vivencias y experiencias, Aponte et al. (2024) enfatizan la necesidad de contar con una metodología adecuada y también contenidos específicos que faciliten la transmisión de valores dentro del contexto educativo.

El objetivo de la educación en valores es brindar herramientas para que las personas tengan una vida satisfecha, en la que puedan velar por el bien individual como por el bien común (Buxarrais, 2013). En ese sentido, Ayuso y Vázquez (2021) exponen que los valores como la solidaridad, la tolerancia, la dignidad, la justicia y el respeto son necesarios para la educación del individuo, mientras que en la educación secundaria se continúan reforzando los mismos, enfatizando también valores como la autonomía y la responsabilidad. Por su parte, Avilés et al. (2019) han analizado la interiorización de valores en alumnos españoles y brasileños de secundaria, y han identificado que los valores como la solidaridad, el respeto, la justicia y la convivencia democrática son los más observados en ambos contextos. Esquivel y García (2018)

resaltan la relevancia de educar para la paz en contextos educativos, fomentando valores tales como, la libertad, la cooperación y el respeto.

### 2.2. Marco conceptual de las “actitudes”

Si los valores constituyen marcos de referencia que orientan lo que se considera deseable en la vida social, las actitudes representan las disposiciones que median entre dichos valores y la conducta concreta de las personas. En el ámbito educativo, comprender las actitudes resulta fundamental, ya que estas influyen en la manera en que el alumnado participa, se relaciona con los demás y se posiciona frente al aprendizaje y la convivencia escolar (Rodríguez & Rodríguez, 2024; Ibáñez et al., 2025).

Como describe Tello (2023), a inicios del siglo XX se pone en marcha la exploración de las actitudes con investigadores del ámbito de la psicología social como William McDougall, quien sostiene que las actitudes poseen un papel relevante en el comportamiento humano, el cual puede tener influencias del ambiente. Otro referente es Edward Ross (1998, como se citó en Tello, 2023), quien coincide en que el contexto posee una influencia en las actitudes de los individuos. En esta línea, Sabater (1989) menciona que dentro del área de las ciencias humanas el estudio de las actitudes constituye un tema importante debido a su influencia en la conducta y la personalidad de las personas.

Una de las definiciones más relevantes es la de Allport (1935, como se citó en Sabater 1989), quien sostiene que la actitud es "un estado mental y nervioso de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona” (p. 162).

Desde una perspectiva educativa, Bolívar (1998) define a la actitud como la predisposición que motiva a llevar a cabo un acto de determinada manera, la cual está compuesta por creencias y valoraciones intrínsecas de la persona que posee una base sobre algunos valores.

En esta misma línea, Veas et al. (2019) definen a las actitudes como “estructuras organizadas y duraderas de creencias sociales que predisponen al individuo para pensar, sentir, percibir y comportarse de manera selectiva hacia un referente específico u objeto cognitivo” (p. 72).

Los autores mencionados coinciden en que las actitudes tienen influencia en la predisposición del individuo a la hora de tomar unas decisiones u otras. En esta línea, Tello

(2023) señala que las actitudes constituyen evaluaciones generales y relativamente estables que las personas desarrollan respecto a objetos, situaciones, individuos o ideas, y que inciden en su comportamiento, en la toma de decisiones y en la forma en que interactúan en distintos contextos.

La comprensión de las actitudes como predisposiciones moldeables que guían la conducta de las personas dentro del ámbito educativo permite abordar estrategias orientadas al desarrollo de aquellas que favorezcan la inclusión y el desarrollo integral de las personas.

### 2.2.1. Características y funciones de las actitudes

Las actitudes presentan una naturaleza compleja y dinámica, ya que integran componentes cognitivos, afectivos y conductuales (Ubillos et al., 2004). No son innatas, sino que se construyen a partir de experiencias previas, procesos de socialización e interacciones con el entorno. Este carácter aprendido implica que pueden ser objeto de intervención educativa.

Tello (2023) en su investigación correlaciona los aportes de Allport (1935) y Eagly y Chaiken (2007), quienes sostienen que la comprensión de las actitudes es compleja y multidimensional. Según los mismos autores, suelen estar influenciadas por la experiencia individual y el ambiente en el que el individuo se relaciona.

Según Bolívar (1998), las actitudes cuentan con tres componentes principales. Este dato coincide con autores como Allport (1935), quien propone la siguiente clasificación:

- Un componente cognitivo: aspecto que se encuentra latente en las creencias y los valores de la persona.
- Un componente afectivo: el cual está determinado por los sentimientos y la predilección de las personas.
- Un componente conductual: que favorece de forma positiva o negativa los actos llevados a cabo por la persona.

Las actitudes, al tratarse de experiencias individuales con un componente subjetivo suelen ser complejas de evaluar (Tello, 2023). No obstante, son analizadas a través de respuestas observables, como la propia conducta, las reacciones ante ciertas situaciones ya planificadas previamente, las respuestas fisiológicas ante situaciones específicas y también se utilizan los autoinformes donde se utilizan diversas escalas como la escala de Thurstone, la escala de Guttman y la escala de Likert (Ubillos et al., 2004). Algunas investigaciones analizan el impacto de las actitudes en diversos procesos de aprendizaje (Rodríguez & Rodríguez, 2024; Santana, 2025).

Briñol et al. (2007) señalan que el estudio de las actitudes resulta relevante por dos motivos. En primer lugar, estas influyen de forma negativa o positiva en el aprendizaje de las personas. Asimismo, permiten organizar la información procedente del entorno y clasificarlas en función a las preferencias de la persona. Del mismo modo, se vinculan con la conducta reflejando los valores y normas de los mismos. En segundo lugar, el carácter dinámico de las actitudes abre la posibilidad de la promoción de cambios orientados al desarrollo integral de las personas.

En consonancia con lo planteado anteriormente, Morales et al. (2007) coinciden en que las personas poseen una actitud hacia casi todo aquello que forma parte de su entorno, y pueden valorarlo de diferentes maneras tales como: bueno-malo, me gusta-no me gusta, positivo-negativo, indiferencia-ambivalencia. Esto coincide con los postulados de Allport (1935), quien habla de la polaridad de las actitudes, característica que podría generar un comportamiento favorable o desfavorable en relación con un objeto. En síntesis, las apreciaciones que tenga una persona sobre algo podrían tener influencia en su conducta.

Las actitudes se adquieren principalmente a través de procesos de aprendizaje y socialización, tales como el condicionamiento instrumental, el modelado o la observación de las consecuencias de la conducta de otros (Briñol et al., 2007). Desde esta perspectiva, su formación puede estar basada tanto en información cognitiva, derivada de la experiencia y del conocimiento previo, así como en información afectiva vinculada a emociones y asociaciones personales. En este sentido, el área de la Educación Física constituye un contexto especialmente propicio para el desarrollo de actitudes positivas, al facilitar experiencias que integran componentes cognitivos y emocionales (Gaviria & Castellón, 2013).

Asimismo, las actitudes cumplen diversas funciones en la vida de las personas. Entre ellas destacan su papel adaptativo, al orientar la conducta hacia situaciones coherentes con los propios valores y preferencias; su función defensiva, al contribuir a la protección del equilibrio emocional; y su función expresiva, al permitir la manifestación de valores e identidad personal dentro de los grupos sociales (R. Martínez, 2012; Tello, 2023). Del mismo modo, desempeñan una función cognoscitiva, ya que facilitan la organización e interpretación de la información del entorno, así como una función instrumental, al favorecer la consecución de metas personales. En conjunto, estas funciones evidencian que las actitudes no solo orientan la conducta, sino que contribuyen al autoconocimiento, a la pertenencia social y a la adaptación del individuo a su contexto (Briñol et al., 2007).

Diversos estudios dentro del ámbito educativo y de la psicología educativa demuestran cómo estas funciones se manifiestan en la práctica (Díez et al., 2020; Kvintova et al., 2022; Li et al., 2024). Para Díez et al. (2020), existe una creencia compartida en educación de que las actitudes del alumnado pueden influir de forma positiva o negativa en el rendimiento académico. Además, se expone que independientemente de la etapa educativa en la que se encuentre el individuo, la actitud que este adopte influye de forma trascendental en su aprendizaje, y aquellas experiencias agradables tienden a generar una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Díez et al. (2020) describen la perspectiva de Mead (1934), quien expone que “el yo” surge como resultado de las interacciones sociales con los demás, en el que la identidad del individuo se crea como resultado del diálogo entre el individuo y los demás. Este hecho podría explicar por qué algunos estudiantes terminan desarrollando una identidad como “malos estudiantes”, mientras que otros desarrollan una identidad como “buenos estudiantes”. Esto sugiere que las experiencias en el contexto educativo no son siempre neutras, sino que las construcciones de las actitudes del alumno van a depender de la interpretación que este realice de las situaciones, ya sea de forma positiva o negativa. En consecuencia, no es posible enseñar actitudes como si se tratara de contenidos conceptuales cerrados o neutros, ya que estas se construyen en interacción con los demás y con el entorno, lo que explica por qué el contexto educativo puede ser un contexto ideal para su enseñanza (Tello, 2023).

### 2.2.2. Relevancia de la educación en actitudes

La escuela es un espacio idóneo para la formación de actitudes, ya que proporciona un ambiente ideal para su adquisición, siendo un contexto en el cual se pueden desarrollar situaciones que permiten la socialización y por consecuencia, se dé el aprendizaje de actitudes positivas (Ibáñez et al., 2025; Sabater, 1989; Ubillos et al., 2004).

Algunas investigaciones (Casado, 2026; Jarvis & Rainer, 2025) sitúan la adolescencia como un momento ideal para continuar la enseñanza de actitudes iniciada en la primera infancia de la persona; de este modo, se siguen fomentando las competencias sociales y ciudadanas.

Para Guzmán et al. (2013), la enseñanza de actitudes se puede lograr a través de la participación activa y cooperativa del alumnado, lo cual coincide con la investigación de Johnson et al. (2000), quienes argumentan que una buena gestión del conflicto podría ser un escenario ideal para la clarificación de actitudes positivas.

Las actitudes positivas suelen tener relación con un mejor rendimiento académico (Veas et al., 2019), aumentan la participación de todo el alumnado, facilitando la inclusión (Jansen et

al., 2022), intervienen en la formación de su propia identidad, y hay una mayor socialización y facilidades para incluirse en la clase. Al respecto, Surth (2015) considera que una actitud positiva puede ser una herramienta útil para el aprendizaje de diversas áreas académicas. En esa línea, Correa et al. (2019) plantean que las actitudes positivas o negativas pueden tener influencia en el rendimiento académico del alumnado; atribuyendo la falta de interés en las asignaturas a la presencia de una actitud negativa, y, por el contrario, una actitud positiva suele tener relación con el interés y la motivación académica de los alumnos.

Autores como Anchundia y Márquez (2024) asocian actitudes como la autonomía, el esfuerzo y la participación, con una mejora del rendimiento académico y la calidad educativa (Martín, 2010; Sarramona, 2012). En este sentido, Gajardo (2019) y Santamaría y Corbí (2020) señalan que, entre otras, la etapa de la educación secundaria es un momento idóneo para la transmisión de actitudes que fomenten la inclusión, tales como la cooperación, el respeto, la autoestima, etc.

### 2.3. Relación de las actitudes y los valores en esta investigación

Las actitudes tienen una función importante en el desarrollo integral del ser humano, de hecho, son relevantes ya que satisfacen la necesidad humana de conocimiento y control al estructurar la información que se recibe como positiva o negativa (Morales et al., 2007). Esto permite al individuo alcanzar sus objetivos personales, puesto que poseen una relación con aquello que se percibe como positivo o digno de alcanzar o negativo, por lo tanto, necesario de evitar (Morales et al., 2007; Ubillos et al., 2004).

La relevancia social de la educación en valores y actitudes en la adolescencia radica en la necesidad de fortalecer los procesos educativos del alumnado en una etapa educativa en la que suele ser frecuente el abandono escolar. Si bien los valores pueden emerger de forma espontánea en la convivencia escolar, Berríos y Buxarrais (2013) coinciden en que su desarrollo se ve fortalecido cuando existe una planificación consciente y coherente por parte del profesorado y de las instituciones educativas. Educar en valores durante la adolescencia resulta pertinente, ya que contribuye a la construcción de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la convivencia democrática. La escuela, como espacio idóneo de socialización, ofrece oportunidades para que el alumnado experimente la diversidad, aprenda a gestionar conflictos y desarrolle actitudes y valores positivos para sí mismos y los demás (Afshari, 2025).

Aunado a esto, un aspecto fundamental es que poseen una función en la formación de identidad y expresión de valores debido a su relación con la conducta. Es gracias a ello que se puede definir y fortalecer la identidad propia, contribuyendo asimismo a la satisfacción de la necesidad de aceptación y pertinencia grupal (Morales et al., 2007).

Las actitudes pueden servir como predictores de la conducta (Morales et al., 2007; Tello, 2023). Por lo tanto, es necesario tomar medidas para potenciar aquellas actitudes positivas que favorezcan el desarrollo integral de la persona. En el ámbito educativo, en coherencia con lo planteado por Ramírez (2017), las actitudes no se conciben como disposiciones innatas, sino como construcciones que se desarrollan a través de las interacciones sociales como las que se generan dentro de este contexto.

En efecto, la relevancia educativa de los valores y actitudes radica en la posibilidad de ser identificados, aplicados e internalizados por los alumnos y alumnas a través del proceso educativo. Este trabajo de investigación se fundamenta en el postulado de Bolívar (1998), quien enfatiza que las actitudes poseen una estrecha relación con los valores, por lo que una actitud podría desempeñar un papel relevante en la vida de una persona y en las decisiones que esta tome, haciendo énfasis en que las actitudes pueden condicionar la conducta humana (Morales et al., 2007).

En ese sentido, Gutiérrez (2018) describe la teoría de Deci y Ryan (1985) sobre la conducta del alumnado y señala que esta podría estar regulada por motivaciones intrínsecas que le generan una serie de sensaciones placenteras al realizar una actividad específica, así como también estas pueden estar definidas por los valores y metas propias y otros factores como el cumplimiento de reglas o el temor a un posible castigo. De igual manera, Green et al. (2012) relacionan a las actitudes positivas del alumnado con una mayor participación en la escuela, mayor implicación en la realización de las tareas académicas y disminución del ausentismo escolar.

La formación y consolidación de un sistema de valores sólidos y positivos en el ser humano tienen relevancia, ya que podrían ser una forma de guiar la vida, permiten satisfacer las necesidades humanas, posibilitan una relación positiva con el entorno y los demás, intervienen en la autoestima y contribuyen al desarrollo integral del ser humano (Escámez et al., 2007).

Educar en actitudes y valores como la solidaridad, la justicia, la inclusión o la responsabilidad favorece la cohesión social y la participación activa en la comunidad. En este sentido, la escuela no solo cumple una función instructiva, sino también socializadora y ética,

preparando a los adolescentes para afrontar de manera responsable los retos de la vida adulta (Plaza & Plaza, 2024).

## Resumen del capítulo

Este capítulo se orienta a fundamentar conceptualmente dos ejes centrales para esta tesis: los valores y las actitudes, entendidos como componentes clave en la construcción de la convivencia, la participación escolar y, en consecuencia, en la mejora de la inclusión educativa.

En primer lugar, el apartado marco conceptual de los “valores” presenta el recorrido del término “valor” desde su origen en la filosofía moderna hasta su incorporación en disciplinas como la psicología, la sociología y la educación, destacando su carácter complejo y multidimensional. Se exponen definiciones relevantes (Buxarrais, 1997; Schwartz & Bilsky, 1987) que coinciden en comprender los valores como creencias orientadoras que influyen en la conducta, la motivación, la personalidad y el bienestar, además de adquirirse mediante procesos de socialización. A partir de ello, se exponen las características y clasificaciones de los valores, enfatizando que los valores no son estáticos ni universales, sino que se ajustan a experiencias y contextos. Finalmente, se analiza la relevancia de la educación en valores, argumentando que la escuela es un espacio privilegiado para la formación integral y ciudadana. Se subraya la necesidad de fortalecer valores asociados a la convivencia democrática y la inclusión, como son: respeto, solidaridad, justicia, tolerancia, autonomía, responsabilidad, entre otros, destacando que su enseñanza requiere una intencionalidad pedagógica.

En segundo lugar, se analiza el marco conceptual de las “actitudes”, entendiéndolas como disposiciones aprendidas que median entre los valores y la conducta concreta. Se revisan aportes clásicos y contemporáneos (Bolívar, 1998; Veas et al., 2019), destacando que las actitudes influyen en cómo el alumnado piensa, siente y actúa frente a objetos, situaciones y personas, y que, aunque tienden a ser relativamente estables, pueden modificarse mediante la experiencia y la influencia del contexto. Se exponen las características y funciones de las actitudes, se enfatiza también que su evaluación presenta dificultades por su componente subjetivo, pero puede aproximarse a partir de conductas observables. Además, se resalta que las experiencias escolares no son neutras: pueden contribuir a consolidar identidades académicas tales como la de “buen” o “mal” estudiante y predisposiciones hacia el aprendizaje y la convivencia. Se analiza también la relevancia de la educación en actitudes, argumentando que la escuela es un espacio adecuado para la enseñanza de las mismas y especialmente en la adolescencia, ya que constituye un periodo propicio para fortalecer actitudes vinculadas con la

participación, la autonomía, el esfuerzo y la cooperación, dada su relación con el rendimiento académico, la inclusión y el sentido de pertenencia.

Por último, se expone la importancia de las actitudes y los valores en esta investigación. Se integran ambos marcos señalando que los valores configuran lo deseable y las actitudes median su traducción en conductas observables; por ello, educar en valores y actitudes durante la adolescencia adquiere relevancia social y educativa al contribuir a la construcción de identidades y a la prevención de dinámicas de exclusión. Se subraya que estos aprendizajes se fortalecen cuando existe planificación intencional y coherente por parte del profesorado y del centro educativo. En coherencia con el enfoque de la tesis, esta integración sustenta la pertinencia de analizar cómo, desde la Educación Física, pueden generarse experiencias de interacción y participación que favorezcan valores y actitudes inclusivos.

# CAPÍTULO 3: CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ALUMNADO DEL PRIMER AÑO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

## 3.1. Contexto primer año de la educación secundaria

### 3.1.1. La adolescencia

Tras haber abordado en los capítulos anteriores el marco conceptual de la inclusión educativa, el abandono escolar y la educación en actitudes y valores, resulta necesario centrar la atención en el sujeto protagonista de esta investigación: el alumnado del primer año de la educación secundaria. Comprender las características evolutivas, físicas y socioemocionales de esta etapa constituye un elemento clave para fundamentar intervenciones educativas orientadas al fortalecimiento de actitudes y valores favorecedores de la inclusión.

El inicio de la educación secundaria coincide, en la mayoría de los casos, con la adolescencia temprana, un periodo vital caracterizado por cambios biológicos, cognitivos, emocionales y sociales. Tal como se ha señalado previamente, el abandono escolar suele darse con mayor frecuencia en esta etapa educativa (Adrogué & Orlicki, 2025; Verdeja, 2022).

En este sentido, la adolescencia temprana se configura como un momento oportuno para la construcción del autoconcepto, la autoestima, el sentido de pertenencia y la vinculación escolar. Las experiencias educativas vividas durante este periodo pueden actuar como factores de protección o, por el contrario, como elementos que refuercen dinámicas de exclusión (Aznar, 2015; Smith, 2022). Por ello, resulta pertinente analizar las características generales del alumnado en esta etapa, atendiendo tanto a su desarrollo físico y motriz como a su evolución socioemocional, con el fin de comprender mejor el contexto en el que se sitúa el área de Educación Física como posible espacio de intervención educativa.

El alumnado que inicia la educación secundaria suele tener aproximadamente entre 11 y 12 años de edad, periodo que coincide con el inicio de la adolescencia. Algunos autores mencionan que esta suele ser una etapa crítica, en la cual existen intensos cambios físicos, psíquicos y sociales, entre otros (Álvarez, 2010; Aznar, 2015; Sánchez et al., 2021), por lo que se considera un momento ideal para brindar herramientas que favorezcan la construcción de una autoestima saludable y el fortalecimiento de la autonomía y de otras habilidades (Triviño, 2025).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) define la adolescencia como el periodo comprendido entre los 10 y los 19 años. Se trata de una etapa marcada por modificaciones neurobiológicas y hormonales que inciden en la estructura cerebral y en el desarrollo de habilidades superiores, tales como el pensamiento abstracto, la capacidad de

razonamiento complejo y la expresión emocional (Chaku & Davis, 2024; Villera, 2024). Estos cambios no responden únicamente a un proceso biológico natural, sino que se encuentran profundamente influenciados por el contexto familiar, escolar y social en el que el adolescente se desenvuelve.

Chaku y Davis (2024) y Villera (2024) coinciden en que la adolescencia constituye un periodo significativo para la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y la consolidación de vínculos interpersonales. En este proceso, el apoyo de figuras adultas como padres y docentes puede resultar fundamental para favorecer un desarrollo integral del adolescente (Chen et al., 2025).

Desde una perspectiva evolutiva, esta etapa puede comprenderse a partir de una doble dimensión: crecimiento y vulnerabilidad (Bueno, 2022). Por un lado, se amplían las oportunidades de exploración, creatividad, energía y aspiraciones; por otro, la inestabilidad emocional, la sensibilidad a la evaluación externa y la búsqueda de pertenencia pueden incrementar la exposición a situaciones de riesgo o desorientación. Esta combinación convierte a la adolescencia en un momento estratégico para la intervención educativa, especialmente en lo que respecta al fortalecimiento de la autoestima, la autonomía y las habilidades sociales.

En este sentido, políticas educativas y de salud pública subrayan la importancia de promover programas dirigidos a la infancia y la adolescencia orientados al desarrollo de valores y a la prevención de conductas de riesgo, incluyendo aquellas vinculadas a la violencia o a la exclusión social (OMS, 2014). La escuela, como espacio idóneo de socialización, adquiere un papel central en este proceso, ya que ofrece espacios estructurados donde el adolescente puede experimentar reconocimiento, pertenencia y construcción progresiva de su identidad.

### 3.2. Desarrollo físico y motriz del adolescente

Uno de los rasgos más visibles de la adolescencia es el conjunto de transformaciones físicas asociadas a la pubertad. El aumento de la estatura, la intensificación de la actividad hormonal y los cambios en la composición corporal generan modificaciones neurobiológicas y psicológicas que influyen de manera significativa en la autoimagen y en la relación del adolescente con su entorno (Chaku & Davis, 2024; Villera, 2024).

No obstante, el desarrollo motor durante esta etapa no puede entenderse únicamente como un proceso biológico vinculado al crecimiento físico. Se trata de una interacción dinámica entre factores biológicos, cognitivos y sociales que configuran progresivamente las habilidades motrices y la percepción de competencia personal. Erikson (1968, como se citó en Villera, 2024)

enfatiza que la adolescencia es un momento crucial para la formación de la identidad y la independencia, lo que convierte al desarrollo motor no solamente en una manifestación del crecimiento físico, sino también en la base para la formación de la imagen personal y la confianza.

Desde una perspectiva evolutiva, el desarrollo físico y motor se caracteriza por una mejora progresiva de la fuerza, la coordinación y la agilidad, producto de la maduración muscular y del sistema nervioso. Según Rosa et al. (2018), entre los 12 y los 14 años pueden producirse variaciones significativas en el ritmo de crecimiento, observándose, en algunos casos, una estabilización de la resistencia aeróbica y la velocidad, así como una disminución temporal de la flexibilidad debido al rápido crecimiento puberal. Estas diferencias individuales en el ritmo madurativo pueden incidir en la percepción que el adolescente tiene de sus propias capacidades físicas.

El desarrollo motor en la adolescencia también se vincula con la construcción de la identidad y la confianza personal. Erikson (1968, como se citó en Villera, 2024) ya señalaba que esta etapa resulta crucial para la consolidación del sentido de sí mismo y la autonomía. En este marco, las experiencias corporales y motrices no solo representan una manifestación del crecimiento físico, sino que actúan como un medio para la exploración del entorno, la interacción social y la afirmación personal.

Las oportunidades de práctica motriz y las experiencias sociales desempeñan un papel determinante en el perfeccionamiento de las habilidades motoras. Durante este periodo, la participación en actividades físicas y deportivas puede favorecer no solo el desarrollo de capacidades físicas, sino también la adquisición de actitudes, valores, el fortalecimiento de la autonomía y la inclusión (Aznar, 2015; Sánchez et al., 2021).

En consecuencia, el desarrollo físico y motriz del adolescente debe comprenderse como un proceso integral en el que confluyen dimensiones biológicas, psicológicas y sociales. Las experiencias que el alumnado vive en contextos educativos estructurados pueden influir en su percepción de competencia, en la construcción de su identidad corporal y en su participación activa dentro del grupo, aspectos especialmente relevantes en el inicio de la educación secundaria. En consonancia con lo expuesto, algunas investigaciones (Loras, 2020; Villera, 2025) ponen de manifiesto que la Educación Física escolar no solo contribuye al desarrollo motor de los adolescentes, sino que también influye en la formación de actitudes y valores sociales y personales (Gaviria & Castejón, 2019).

### 3.3. Desarrollo socioemocional del adolescente

La adolescencia es un momento vital en el cual ocurren grandes cambios en el ámbito afectivo y cognitivo. El adolescente comienza a experimentar cambios biológicos, intelectuales y afectivos en el proceso de la creación de su identidad personal (Chaku & Davis, 2024; Villera, 2024). Las experiencias vividas forman y organizan la vida afectiva del adolescente, por lo que resulta importante que las relaciones que establezca sean de cuidado, satisfacción y apoyo (Gaete, 2015).

El desarrollo cognitivo en este periodo avanza de forma gradual y el adolescente desarrolla el pensamiento abstracto. Esto le permite tener mayor conciencia sobre su estado afectivo, ya sea positivo o negativo, posee mayor comprensión sobre las emociones propias y de los demás, el pensamiento hipotético-deductivo tiende a aparecer, por lo que la capacidad del adolescente de indagar para brindar una respuesta a determinada situación aumenta. Como consecuencia, le permite regular emociones intensas y transformarlas en conductas más positivas para él y su entorno (Chaku & Davis, 2024; Gaete, 2015). No obstante, al contar con una mayor capacidad de ejercer control sobre sus pensamientos y sentimientos, en esta etapa también puede emerger un pensamiento de carácter egocéntrico, aumentando la posibilidad de que el adolescente tome decisiones que pueden ser consideradas imprudentes e incluso riesgosas para su bienestar (Bozzoni et al., 2021).

El desarrollo emocional está dado por la capacidad de manejar y autorregular las emociones, aunque también podrían aparecer fluctuaciones de la misma, donde el adolescente pase de un estado de ánimo estable a uno inestable. Existe una tendencia al individualismo en esta etapa. Sin embargo, la autoimagen suele ser dependiente de la opinión del entorno (Gaete, 2015).

Con relación a las relaciones interpersonales, la adolescencia se caracteriza por una búsqueda progresiva de autonomía y diferenciación respecto a la familia, acompañada de una creciente relevancia del grupo de iguales. Las relaciones interpersonales adquieren un papel central en la configuración de la identidad, ya que el adolescente encuentra en sus pares un espacio de reconocimiento, comparación y validación social (Bustamante et al., 2022; Gaete, 2015). La autoimagen y la valoración personal suelen estar influenciadas por las reacciones del entorno, especialmente en contextos escolares donde la exposición social es constante.

Esta etapa constituye un momento clave en la transición hacia la vida social, ya que el adolescente deja de ser niño o niña para convertirse en una persona autónoma e independiente.

Durante este periodo se crean nuevas conexiones neuronales y se eliminan otras (Bueno, 2024). Esta etapa no solamente se caracteriza por la vulnerabilidad, sino también por las oportunidades (Bueno, 2022), ya que el adolescente se distingue también por la necesidad de manifestar creatividad y la tendencia a la agrupación social.

En ese sentido, Bueno (2022) hace referencia a la adolescencia como una etapa llena de cambios físicos, psicológicos y sociales que resultan significativos, por lo que podría darse la posibilidad de atravesar momentos que conlleven desafíos académicos, aumentando el desinterés por su educación y en muchos casos con una mala percepción de uno mismo. En esa línea, Hagenauer y Hascher (2010) relacionan el periodo de la adolescencia con la disminución de aspectos emocionales y motivacionales positivos hacia la escuela en esta etapa de la vida.

Dentro de este marco socioemocional, el autoconcepto y la autoestima adquieren especial relevancia como factores que pueden influir en el comportamiento, la motivación y la participación escolar del alumnado.

### 3.3.1. El autoconcepto

El autoconcepto puede definirse como el conjunto organizado y dinámico de percepciones, creencias y valoraciones que una persona mantiene acerca de sí misma (Shavelson et al., 1976). No es un constructo estático, sino que se configura de manera progresiva a través de las experiencias vividas y de la interacción con el entorno social (Núñez et al., 2024).

El modelo de Shavelson et al. (1976) establece que el autoconcepto posee una estructura jerárquica y multidimensional, integrando dimensiones académicas, sociales, personales y físicas. Esta perspectiva permite comprender que las percepciones que el adolescente construye sobre su competencia académica, su aceptación social o su imagen corporal no son independientes, sino que interactúan entre sí influyendo en su identidad global.

El modelo propuesto por Shavelson et al. (1976) sitúa en la parte superior de la jerarquía al autoconcepto general, entendido como la valoración global del yo. Este, a su vez, se compone de dimensiones más específicas, principalmente el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico. El autoconcepto académico hace referencia a la percepción que el individuo tiene de su competencia en el rol de estudiante (Núñez et al., 2024). Esta dimensión puede subdividirse en áreas específicas como el autoconcepto matemático, verbal o científico. Por su parte, el autoconcepto no académico integra percepciones vinculadas con ámbitos como la apariencia y las habilidades físicas, las relaciones sociales y los aspectos emocionales (Ayllón et al., 2025).

Desde esta perspectiva, el autoconcepto global puede comprenderse como el resultado de la integración de percepciones parciales organizadas jerárquicamente. Cada una de estas dimensiones contribuye de manera diferenciada a la construcción del yo, adquiriendo relevancia variable según el contexto evolutivo y las experiencias vividas (Núñez et al., 2024; Nieves, 2024).

Nieves (2024) expone que la formación del autoconcepto se inicia en edades tempranas a partir de los mensajes verbales y no verbales que el niño recibe sobre su identidad, valor personal y desempeño en ámbitos familiares, escolares y sociales. Estas experiencias configuran progresivamente un sistema de creencias acerca de sí mismo y de su relación con los demás, estructurando una representación interna que actúa como organizador de experiencias y referencia interpretativa de la realidad.

Durante la adolescencia, el autoconcepto se vuelve especialmente sensible a los procesos de comparación social y a la evaluación externa. Los cambios físicos, el rendimiento escolar y la pertenencia al grupo de iguales inciden directamente en la autopercepción del adolescente (Moses-Payne et al., 2022; Nieves, 2024). Asimismo, la dimensión física del autoconcepto adquiere importancia en esta etapa, dado que el cuerpo se convierte en un elemento central de identidad y comparación. Las experiencias relacionadas con el desempeño motor, la competencia percibida y la aceptación por parte del grupo pueden fortalecer o debilitar esta dimensión, influyendo en la percepción global del yo.

La literatura coincide en que los jóvenes con un autoconcepto físico más positivo presentan mayor probabilidad de participar en actividades físicas y deportivas (Ayllón et al., 2025). Esta relación sugiere una interacción bidireccional: la práctica de actividad física puede fortalecer el autoconcepto físico, y a su vez, una percepción positiva del propio cuerpo favorece la implicación en dichas actividades. Bajo este enfoque, investigaciones recientes, como la de Visier et al. (2022) señalan que la relación entre actividad física y rendimiento académico puede estar mediada por variables como la autorregulación del aprendizaje, lo que indica que el autoconcepto físico podría influir indirectamente en procesos educativos más amplios.

En el contexto educativo, el autoconcepto académico ha sido identificado como un factor relevante en la motivación, la planificación de metas y la persistencia ante las dificultades (Núñez et al., 2024). Un autoconcepto académico positivo favorece la implicación escolar, mientras que percepciones negativas pueden asociarse a desmotivación y menor compromiso educativo. En consecuencia, el autoconcepto debe entenderse como un constructo dinámico, contextual y

especialmente moldeable durante la adolescencia, lo que convierte al entorno escolar en un espacio clave para su fortalecimiento.

En este sentido, Sick et al. (2025) indican que la Educación Física escolar puede desempeñar un papel significativo en el fortalecimiento del autoconcepto de los estudiantes de secundaria. De igual modo, Flores et al. (2024) señalan que la participación continuada en clases de Educación Física no solo favorece la salud física, sino que también se asocia con percepciones más positivas del propio yo físico y con una mayor participación sostenida en actividades físicas, lo cual constituye una experiencia positiva para el adolescente.

### 3.3.2. La autoestima

La autoestima es un término del inglés self-esteem, el cual se comienza a utilizar en el ámbito de la psicología social y el de la personalidad. Está vinculada con la valoración que una persona tiene de sí misma, por lo que se encuentra asociada a conceptos como el autoconcepto (self-concept) y la autoeficacia (Hernández & Romero, 2022). Posee una configuración mediada por factores internos propios de la persona, relacionados con sus creencias, ideas, conductas y factores externos conectados con el entorno, la familia y las redes sociales (Carrasco et al., 2025).

Desde una perspectiva teórica, diferentes enfoques contribuyen a la comprensión del papel de la autoestima en el desarrollo humano. Entre ellos, la psicología humanista ha destacado su importancia dentro de la estructura de las necesidades humanas. En este sentido, Maslow (1981) la sitúa dentro de su conocida jerarquía de necesidades, considerándola una dimensión fundamental para el desarrollo personal y la autorrealización. De acuerdo con esta perspectiva, la satisfacción de las necesidades de estima, relacionadas con el reconocimiento, el respeto y la valoración personal, favorece la motivación, el bienestar psicológico y la consecución de metas vitales (Morshed et al., 2020; Pérez, 2019).

Desde el psicoanálisis, Freud (1914) utiliza el término alemán *Selbstgefühl* para referirse al sentimiento de valor personal, el cual puede entenderse como la conciencia que posee una persona acerca de sí misma y la valoración que realiza de su propio yo en relación con determinados ideales personales y sociales (Massenzana, 2017).

Desde una perspectiva más contemporánea, la autoestima se concibe como un constructo multidimensional que integra componentes cognitivos y emocionales. En este sentido, implica los pensamientos, percepciones y el grado de confianza que las personas desarrollan respecto a sí mismas (Schoeps et al., 2019). Asimismo, se encuentra vinculada a los procesos

de aceptación o rechazo personal, ya que el individuo evalúa continuamente su autopercepción de manera positiva o negativa en función de las experiencias vividas a lo largo de su vida.

El desarrollo de la autoestima no se produce de manera aislada, sino que se encuentra influenciada por factores contextuales como el entorno social, los estilos de vida, los valores culturales y las experiencias de interacción con otras personas (Massenzana, 2017). En este sentido, el ámbito educativo puede desempeñar un papel relevante en su fortalecimiento, especialmente cuando se promueven experiencias de interacción positiva, cooperación y participación entre el alumnado.

Diversos estudios señalan que una autoestima positiva se asocia con una mejor calidad de vida, una mayor capacidad para afrontar dificultades y un desarrollo más adecuado de habilidades personales y sociales, tales como la autonomía y la responsabilidad. (Alaniz et al., 2023; Carrasco et al., 2025). En este contexto, el fortalecimiento de la autoestima resulta relevante durante la adolescencia, ya que puede favorecer la construcción de la identidad personal de forma que favorezca la inclusión (Díaz et al., 2018; Tacca et al., 2020). En este sentido, diferentes estudios señalan que las experiencias educativas basadas en la participación, la cooperación y la actividad física pueden contribuir positivamente al fortalecimiento del autoconcepto y la autoestima del alumnado (Armada et al., 2025; Santamaría & Corbí, 2020).

Tras el análisis conceptual de la autoestima, se observa que esta desempeña un papel relevante en el bienestar y el desarrollo personal de los individuos (Alaniz et al., 2023; Carrasco et al., 2025). En este sentido, el ámbito educativo se configura como un espacio privilegiado en el que pueden generarse diversas experiencias e interacciones que contribuyan al fortalecimiento de la autoestima del alumnado (Tacca et al., 2020). Por ello, a continuación, se presentan algunas clasificaciones de la autoestima que pueden aportar al profesorado información relevante para comprender las diferentes formas en que esta se manifiesta en los estudiantes (Cobos, 2011). La comprensión de estas tipologías puede resultar de gran utilidad para identificar y prevenir posibles dificultades académicas o sociales que el alumnado pueda experimentar.

León (2024) plantea que los niveles de autoestima pueden ser variables en las personas y su clasificación puede presentar diferencias según el enfoque teórico adoptado.

Algunos autores diferencian dos formas de autoestima: *implícita y explícita*. La autoestima implícita se refiere a la valoración automática y no consciente que el individuo realiza de sí mismo. Este tipo de autoestima posee un componente más primitivo, asociado a respuestas rápidas o instintivas ante situaciones que afectan directamente al “yo”. Por su parte, la autoestima explícita

se construye progresivamente a partir de las experiencias vividas por el individuo en interacción con su entorno. En este caso, la valoración personal se encuentra más vinculada a procesos conscientes y a factores externos, especialmente a las relaciones sociales y a la retroalimentación recibida del contexto (Cai et al., 2014; Krishna & Strack, 2017).

Otros autores distinguen entre *autoestima global y autoestima específica,* clasificación aportada por Rosenberg (Frieiro et al., 2021). La autoestima global hace referencia a la actitud general que una persona mantiene hacia sí misma, caracterizada por la autoaceptación, el autorrespeto y una valoración global del propio valor personal, elementos que desempeñan un papel relevante en el bienestar psicológico. Por su parte, la autoestima específica se refiere a la valoración que el individuo realiza sobre sus capacidades en distintos ámbitos de funcionamiento, como el académico, social o personal, influyendo de manera más directa en la conducta y en la percepción de eficacia en diferentes áreas de la vida (Veldbrekht et al., 2025).

Zenteno (2020) distingue *autoestima positiva y negativa*: la autoestima positiva permite que el individuo sea capaz de asumir responsabilidades y nuevos retos, ya que denota una percepción positiva de uno mismo y sus capacidades y habilidades. La autoestima negativa, en cambio, supone una percepción negativa de uno mismo lo que conlleva a que la persona tenga sentimientos y actitudes que disminuyan la calidad de vida de la misma debido a que estas actitudes críticas frenan el crecimiento personal y producen sentimientos de inferioridad y rechazo hacia uno mismo.

León (2024) expone la clasificación de la autoestima en: *alta, media y baja*. En esta línea, algunos estudios actuales la miden utilizando la escala de Rosenberg (Alaniz et al., 2023; Chacón et al., 2022). A partir de las puntuaciones obtenidas mediante este instrumento, se establecen distintos niveles, clasificando a los participantes en categorías como autoestima alta o baja, con el fin de proponer intervenciones educativas que favorezcan el fortalecimiento de la misma.

Estas clasificaciones permiten comprender la autoestima como un constructo multidimensional que se fortalece o debilita a partir de las experiencias individuales y sociales que tenga el alumnado. En el ámbito educativo, este proceso podría representar una oportunidad, y en concreto desde el área de la EF, debido a su carácter social y participativo.

### 3.4. El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia

Según Ayllón et al. (2025), Nieves (2024) y Hernández y Romero (2021), se distinguen el autoconcepto y la autoestima como dos constructos estrechamente relacionados, pero conceptualmente diferenciados. El autoconcepto se entiende como la percepción cognitiva y

multidimensional que el/la adolescente tiene de sí mismo, estructurada en diferentes dominios, como el autoconcepto académico, social o físico. Por su parte, la autoestima se refiere a la valoración global y afectiva que la persona realiza de ese “yo”. En este sentido, ambos constructos se encuentran vinculados, ya que cuando una persona desarrolla autopercepciones positivas y realistas en dominios relevantes de su vida, estas experiencias tienden a favorecer una evaluación global más positiva de sí misma. Así lo evidencian Scherrer et al. (2022), cuya investigación longitudinal sugiere que el fortalecimiento de dominios específicos del autoconcepto, ya sea en el ámbito académico o físico, puede constituir una vía eficaz para mejorar la autoestima, especialmente durante la adolescencia, una etapa en la que el autoconcepto es más sensible a los procesos de comparación social y a la evaluación externa.

Perales (2021) sostiene que el desarrollo de la autoestima se inicia en la infancia, pero adquiere una especial relevancia durante la adolescencia, una etapa caracterizada por la exploración de la identidad, importantes cambios en el desarrollo y una intensificación de las interacciones con la familia, la escuela, y el grupo de iguales. En este sentido, Díaz et al. (2018) afirman que un adecuado desarrollo de la autoestima permite a los adolescentes construir una imagen positiva de sí mismos y desarrollar recursos personales que facilitan la adaptación a los desafíos propios de esta etapa evolutiva.

Durante este periodo, la autoestima puede experimentar importantes transformaciones, ya que los adolescentes comienzan a cuestionar su identidad y a desarrollar una mayor capacidad de autoevaluación crítica (Güemes et al., 2017). Con frecuencia, estas valoraciones se basan en las percepciones y evaluaciones procedentes de figuras significativas como la familia, el profesorado o el grupo de iguales, lo que puede generar fluctuaciones más marcadas en la autoestima en comparación con etapas anteriores del desarrollo (Aritio, 2022). En este sentido, Güemes et al. (2017) señalan que las diferencias en el ritmo de desarrollo físico respecto a los compañeros pueden generar dificultades de adaptación y afectar negativamente a la autoestima. Por ejemplo, cuando el desarrollo físico se produce de manera más temprana o tardía que en el grupo de iguales, algunos adolescentes pueden experimentar sentimientos de inseguridad o desajuste. No obstante, la forma en que cada adolescente afronta estas situaciones depende de la interacción entre diversos factores de riesgo y de protección, entre los que destacan recursos personales como la resiliencia.

En consonancia con lo planteado, Llamazares y Urbano (2020) señalan que, durante la adolescencia, los problemas de autoestima suelen ser comunes debido a los cambios físicos que ocurren durante esta etapa, los cuales pueden afectar el autoconcepto y entrar en conflicto con

la percepción que los demás tienen de la persona. Los adolescentes suelen evaluar su autoimagen basándose en los mensajes y reacciones que reciben de sus familiares y compañeros, y estas autoevaluaciones son cruciales para su adaptación y bienestar. En este sentido, Sick et al. (2025) sugieren un declive general del autoconcepto entre la adolescencia temprana y media, lo que se asocia a cambios en la edad adulta, procesos de comparación social e internalización de evaluaciones de otros significativos, afectando particularmente a dimensiones como la apariencia física o la capacidad atlética.

Un metaanálisis de Liu et al. (2015) proporciona evidencia sólida de una estrecha relación entre la actividad física, el autoconcepto y la autoestima en niños y adolescentes, demostrando que las intervenciones basadas en la actividad física mejoran significativamente el bienestar subjetivo y la autoestima, que son la base para evaluarla. Los autores también destacan que el entorno en el que se realizan estas intervenciones desempeña un papel fundamental, ya que la actividad física en contextos como la escuela presenta efectos más consistentes que en entornos menos estructurados.

Estos hallazgos refuerzan los enfoques teóricos que consideran el autoconcepto y la autoestima como constructos dinámicos y contextualizados, influenciados por las experiencias educativas y sociales que vive el alumnado. En este sentido, la educación física escolar puede constituir un espacio adecuado para el desarrollo de estas dimensiones, ya que ofrece oportunidades para experimentar situaciones de logro, cooperación, interacción social, etc. A través de estas experiencias, el alumnado puede fortalecer su autoconcepto físico, social y personal, lo que contribuye al desarrollo de una autoestima más positiva y equilibrada (Armada et al., 2025; Navarro et al., 2024).

En la actualidad, el creciente interés por el estudio de la autoestima desde distintas áreas en la adolescencia responde a la necesidad de comprender los factores que influyen en el bienestar psicológico y social del alumnado durante una etapa clave del desarrollo. Diversas investigaciones recientes evidencian que la autoestima se relaciona con variables como las habilidades sociales, la satisfacción con la vida, la práctica de actividad física y el entorno familiar y social, lo que pone de manifiesto su carácter multidimensional y su influencia en la adaptación personal y social de los adolescentes (Carrasco et al., 2025; Chacón et al., 2022; Frieiro et al., 2021; Salgado & Lima, 2024).

En síntesis, tanto el autoconcepto como la autoestima constituyen dimensiones fundamentales del desarrollo personal durante la adolescencia, al influir en la manera en que los

jóvenes se perciben a sí mismos y se relacionan con su entorno. La evidencia científica sugiere que estos factores no solo se asocian al bienestar psicológico, sino también a procesos educativos como la motivación, la participación y la inclusión social (Arcila et al., 2022; Contento & Heredia, 2023; Rubiana et al., 2025; Smith, 2022; Urra et al., 2024). En este sentido, los contextos educativos, y particularmente la educación física escolar, pueden desempeñar un papel significativo en la construcción de experiencias que favorezcan el desarrollo de un autoconcepto positivo y una autoestima saludable, contribuyendo al fortalecimiento de actitudes y valores que promuevan la inclusión educativa.

**Resumen del capítulo**

Este capítulo sitúa al alumnado del primer año de educación secundaria como sujeto central del estudio y justifica la necesidad de comprender sus características evolutivas para fundamentar intervenciones educativas orientadas al desarrollo de actitudes y valores inclusivos. Se argumenta que esta etapa coincide generalmente con la adolescencia temprana, un periodo sensible marcado por transformaciones biológicas, cognitivas, emocionales y sociales que pueden incidir en la vinculación escolar (Bueno, 2024). Por ello, las experiencias escolares vividas durante esta transición pueden actuar como factores de protección o, por el contrario, reforzar dinámicas de desmotivación, exclusión y riesgo de abandono.

En relación con el desarrollo físico y motriz, se explica que los cambios puberales pueden afectar la autoimagen, la percepción de competencia y la participación, y que el desarrollo motor debe entenderse de manera integral, combinando factores biológicos, psicológicos y sociales. Se destaca que las diferencias individuales en el ritmo madurativo pueden impactar en la confianza y en la identidad corporal, y que la Educación Física escolar ofrece oportunidades relevantes para fortalecer la competencia percibida, la participación y la inclusión, a través de experiencias motrices significativas (Sick et al., 2025; Visier et al., 2022).

En cuanto al desarrollo socioemocional, se expone que en esta etapa el grupo de iguales adquiere un papel central en la construcción de identidad, pertenencia y valoración personal, lo que vuelve especialmente relevante el clima escolar y el acompañamiento adulto. En este marco, se profundiza en el autoconcepto como un constructo multidimensional y jerárquico (académico y no académico), especialmente influido por la comparación social y por la experiencia escolar; y en la autoestima como valoración global del yo, modulada por factores internos y contextuales. Se presentan clasificaciones actuales de la autoestima (implícita/explícita; global/específica; positiva/negativa; alta/media/baja) y se argumenta que autoconcepto y autoestima se encuentran

estrechamente vinculados, pudiendo fortalecerse mediante experiencias escolares positivas (Armada et al., 2025; Navarro et al., 2024).

Finalmente, se destaca la evidencia que relaciona actividad física, autoconcepto y autoestima, señalando que la Educación Física puede constituir un espacio estratégico para generar experiencias de logro, cooperación, reconocimiento y pertenencia, que favorezcan el bienestar socioemocional del alumnado y, por extensión, la inclusión educativa.

# CAPÍTULO 4: EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: PRINCIPALES PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS CON RELACIÓN A LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES FAVORECEDORES DE LA INCLUSIÓN

## 4.1. La educación física: breve evolución del concepto

El concepto de Educación Física no ha sido estático, sino que ha experimentado transformaciones significativas a lo largo del tiempo, vinculadas a los cambios sociales, pedagógicos y científicos que han influido en la comprensión del cuerpo, el movimiento y la educación (Prado & Albarrán, 2023).

Históricamente, se le atribuye a Locke la utilización del término Educación Física por primera vez (Betancor & Vilanou, 1995; Carrillo et al., 2023). Para este autor, la EF se enfoca principalmente en aumentar las capacidades del cuerpo para la mejora de la salud y como un complemento de la educación de forma integral a través del cual se pueden transmitir valores morales e intelectuales (Blázquez, 2021; Gallo, 2006).

Posteriormente, diversos autores ampliaron la comprensión de esta disciplina. Desde una perspectiva pedagógica, Le Boulch (1979, como se citó en Prado & Albarrán, 2023) concibió la Educación Física como una ciencia del movimiento orientada al desarrollo psicomotor del individuo. En una línea similar, Parlebas (1987, como se citó en Prado & Albarrán, 2023) definió la Educación Física como la pedagogía de las conductas motrices, entendiendo el movimiento como un medio fundamental de intervención educativa. Estas perspectivas contribuyeron a superar una visión exclusivamente fisiológica de la disciplina, incorporando dimensiones pedagógicas y educativas (Prado & Albarrán, 2023).

Más tarde, el concepto ha evolucionado hacia una perspectiva más amplia e integral, que trasciende el desarrollo puramente motriz para incorporar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. En relación con ello, Cagigal (1984) afirmaba que la EF formaba parte de la ciencia que velaba por la aptitud física y espiritual del individuo, además de brindarle facultades para el desarrollo autónomo en la vida. Parlebas (1976, como se citó en Blázquez, 2021) definió la EF como una “práctica de intervención que ejerce una influencia sobre las conductas motrices de los participantes en función de normas educativas implícitas o explícitas” (p. 37). Estos conceptos pretenden favorecer el desarrollo integral del ser humano teniendo en cuenta el aspecto físico, emocional y social a través del movimiento (Blázquez, 2021). En este sentido, diversos autores

destacan que esta área curricular es un elemento relevante para la construcción del desarrollo global del alumnado (Bennasar et al., 2025; Prado & Albarrán, 2023).

Actualmente, la terminología ha evolucionado hacia una perspectiva más holística, abarcando aspectos no solo motrices, sino emocionales, cognitivos y sociales (Prado & Albarrán, 2023). En esta línea, Fernández (2022) sostiene que el área de la EF es una asignatura que contribuye en mayor medida al desarrollo integral del alumnado, favoreciendo su crecimiento individual y social, así como la educación socioemocional y la adopción de hábitos saludables.

En los enfoques actuales de la Educación Física también se destaca la necesidad de promover experiencias de aprendizaje contextualizadas y relevantes. Según Carrillo et al. (2023), la intervención docente debe orientarse a facilitar la participación significativa del alumnado mediante propuestas que combinen interacción social, desafíos ajustados a las capacidades del grupo, desarrollo de la competencia motriz y disfrute de la actividad. Estas vivencias contribuyen no solo al aprendizaje motor, sino también al desarrollo de actitudes, valores y relaciones positivas entre el alumnado.

### 4.2. Estrategias metodológicas y métodos de aprendizaje dentro del área de educación física

La elección de las estrategias metodológicas en Educación Física desempeña un papel fundamental en la calidad de las experiencias de aprendizaje del alumnado. La manera en que el profesorado organiza las actividades, gestiona las interacciones y propone las tareas puede favorecer no solo el desarrollo motor, sino también la adquisición de actitudes y valores, fomentando la participación e inclusión del alumnado.

Según Lafebre y Aldas (2022), la EF actual presenta un alumnado diverso, con distintas capacidades y habilidades motrices. En este sentido, se presenta una necesidad en la que el profesorado requiere adaptación de su intervención pedagógica, con el fin de atender a todas las necesidades del alumnado. En este contexto, los estilos de enseñanza presentan un papel fundamental para la generación de entornos inclusivos dentro de las clases de EF. El conocimiento de los distintos estilos de enseñanza permite al profesorado disponer de distintas opciones metodológicas para favorecer la participación e implicación del alumnado, contribuyendo a la creación de climas de aula positivos e inclusivos (Bermeo et al., 2021).

El área de la EF desempeña un papel fundamental para el desarrollo integral de las personas, abordando aspectos que promocionan la salud física, además de favorecer las relaciones inter e intrapersonales (León et al., 2023). Dentro de este contexto, las metodologías

y estilos de enseñanza poseen un papel relevante, debido a que podrían determinar la manera en la que se desarrollan las interacciones dentro de las clases de EF, por lo que a continuación se analizan algunas de las metodologías y estilos de enseñanza dentro del ámbito de la EF (Salas & Mercado, 2021). Dentro del contexto de la EF, el rendimiento académico del alumnado puede estar influenciado por el uso de estrategias metodológicas que favorezcan la mejora del aprendizaje, teniendo un impacto positivo para el alumnado (Guamán et al., 2024).

Según Rosa et al. (2021), las estrategias didácticas en EF hacen referencia al conjunto organizado de acciones pedagógicas que el profesorado emplea para estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas incluyen decisiones relacionadas con la organización de las tareas, el uso de los recursos didácticos, los agrupamientos del alumnado, las rutinas de trabajo y la dinámica de las clases. En este sentido, para Rubio et al. (2020), no existen estrategias metodológicas específicas que deban utilizarse de forma indispensable; sin embargo, la variedad de ellas permite al docente hacer el uso y adaptación de ellas según sus necesidades y objetivos, pudiendo hacerlas más atractivas y dinámicas para el alumnado. En este contexto, Fernández et al. (2016) señalan que cada docente puede elegir la manera de llevar su clase. Recalcan además que es necesario que el docente conozca y domine los distintos estilos de enseñanza para seleccionar y combinar aquellos que mejor se ajusten a sus propósitos.

Cabe señalar que los estilos y estrategias metodológicas que utilice el docente pueden condicionar las oportunidades de implicación y aprendizaje del alumnado (Lafebre y Aldas, 2022). Asimismo, la utilización de estilos que favorecen la cooperación y la participación activa puede facilitar el desarrollo de entornos inclusivos al permitir que todo el alumnado intervenga en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la elección y combinación de los estilos de enseñanza puede configurarse como un factor relevante en la construcción de prácticas inclusivas (Ossandón et al., 2021).

Con referencia a los estilos de enseñanza utilizados en EF, Espada y Pineño (2020), describen seis estilos de enseñanza utilizados por el profesorado en esta área. A continuación, se describen algunos estilos de enseñanza que podrían representar la gran diversidad de formas de aprender los contenidos de esta área, según Corrales y Espada (2022):

- Los estilos tradicionales: caracterizados especialmente por un mayor protagonismo del docente como responsable en la toma de decisiones de las actividades a realizar en clases, donde el alumnado asume un rol pasivo en cuanto a las decisiones que puedan tomar.

- Los estilos individualizadores: existe una mayor participación del alumnado ya que se tienen en cuenta las individualidades de los mismos, en las que los alumnos se responsabilizan de las decisiones según sus intereses.
- Los estilos participativos: el alumnado asume un rol más activo en su proceso de aprendizaje y el de sus compañeros, lo cual puede implicar la distribución de roles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los estilos socializadores: potencian el trabajo en equipo y la cooperación para el logro de objetivos.
- Los estilos que involucran cognoscitivamente al alumno: el alumnado posee gran protagonismo en el que el profesor guía la toma de decisiones a través de la planificación de situaciones a resolver por el alumnado.
- Los estilos creativos: a través de ellos el alumnado puede indagar en diferentes posibilidades de resolución de forma segura.

A continuación, se expone la tabla 1, la cual contiene los estilos de enseñanza y los estilos específicos que lo acompañan:

**Tabla 1: Estilos de Enseñanza**

| Estilos de enseñanza | Estilos específicos o espectros que abarca |
|---|---|
| Estilos de enseñanza tradicionales. | Mando directo.<br>Modificación del mando directo.<br>Asignación de tareas. |
| Estilos de enseñanza que posibilitan la participación. | Enseñanza recíproca.<br>Grupos reducidos.<br>Microenseñanza. |
| Estilos de enseñanza que fomentan la individualización. | Individualización por grupos.<br>Enseñanza modular.<br>Programas individuales.<br>Enseñanza programada. |
| Estilos de enseñanza que implican cognitivamente al alumno. | Descubrimiento guiado.<br>Resolución de problemas. |
| Estilos de enseñanza que favorecen la socialización. | Estilo socializador. |

| | |
|---|---|
| Estilos de enseñanza que promueven la creatividad. | Estilo creativo. |

*Nota:* Adaptado de Fernández y Espada (2015), basado en la propuesta de Delgado (1991).

Tal como se observa en la tabla anterior, los estilos de enseñanza en EF se clasifican en función del grado de participación, autonomía e implicación cognitiva del alumnado. Esta diversidad de estilos pone de manifiesto la riqueza metodológica del área, que ha ido evolucionando de forma flexible, permitiendo a los profesores de EF adaptarlos según su contexto y objetivos (Chuqui & Aldas, 2025). No obstante, esta investigación centra la atención en aquellos estilos que emergen de forma más frecuente en la literatura (Corrales & Espada, 2022; Ossandón et al., 2021; Salas & Mercado, 2021).

-El mando directo: se caracteriza por un elevado protagonismo del docente, donde el profesor tiene la responsabilidad de brindar una estructura a la clase que incluye explicaciones, demostraciones, ejecuciones y evaluación de las actividades realizadas (Abusleme et al., 2020). El propósito de este estilo es la generación de respuestas por parte del alumnado, quienes se limitan a seguir las instrucciones de forma colectiva, asumiendo un rol pasivo. En esta línea, Sicilia y Delgado (2002, como se citó en Abusleme et al., 2020) describen la anatomía del mando directo en tres elementos principales: la estructuración previa de la clase, en la que el docente determina la organización de la clase, facilitando el control del tiempo y del espacio, contribuyendo al control del aula. Por otra parte, se encuentra la ejecución, donde el profesor se encarga de brindar las explicaciones correspondientes para llevar a cabo la actividad; las instrucciones pueden ir acompañadas de explicaciones detalladas o demostraciones visuales. El último elemento es la evaluación, el profesor se encuentra atento a la ejecución de las actividades con el fin de realizar intervenciones en caso de que sean necesarios algunos ajustes o correcciones generales.

Salas y Mercado (2021) señalan que el mando directo es uno de los estilos utilizados frecuentemente por los profesores de EF. En concordancia con ello, Chuqui y Aldas (2025) coinciden en que muchos maestros utilizan los estilos tradicionales para el desarrollo de sus clases; no obstante, estos autores señalan la necesidad de combinarlos con otros estilos más participativos, dejando constancia de que para ello es relevante la formación continua de los profesores. El uso de este estilo podría limitar la autonomía del alumnado; no obstante, en ciertos contextos resulta útil, ya que su utilización puede favorecer la participación de todo el alumnado.

-La asignación de tareas: es utilizada frecuentemente en contenidos de condición física y para el desarrollo perceptivo motriz del alumnado (Fernández & Espada, 2015). Este estilo se

caracteriza por el uso de actividades previamente definidas y organizadas por el docente (Narváez, 2024). Según Nova y Gracia (2015), con la implementación de este estilo, el alumnado dispone de cierta autonomía durante la ejecución de la actividad, pudiendo regular su ritmo en la realización de los circuitos o estaciones. Asimismo, permite la optimización del tiempo en grupos numerosos, favoreciendo la participación activa del alumnado. Es un estilo que podría favorecer el fortalecimiento de la responsabilidad, ya que su eficacia depende en gran medida de el compromiso que asuma el alumnado.

-La resolución de problemas: se incluye dentro de los estilos que implican cognitivamente al alumnado (Nova & Gracia, 2015). En este estilo, el profesor plantea situaciones que requieren que el alumnado explore y genere sus propias respuestas a través de su experiencia motriz. La toma de decisiones se traslada al alumnado, promoviendo un aprendizaje significativo. En este contexto, el docente adquiere un rol de guía, brindando retroalimentación que facilita el proceso de búsqueda de soluciones para el alumnado.

Merino et al. (2017) enfatizan que los estilos de enseñanza utilizados por el profesorado pueden tener un impacto significativo en la manera en la que los alumnos y alumnas desarrollen su autonomía y en que su desarrollo formativo sea positivo. En esta línea, Fernández y Espada (2017) destacan que los estilos de aprendizaje son herramientas que utiliza el profesorado para impartir conocimientos de manera que el alumnado aumente su motivación e interés en los contenidos desarrollados en las clases.

Por su parte, Fernández y Cols (1977, como se citó en Rosa et al., 2021) destacan que cada profesor o profesora puede tener un enfoque y estilo propio para llevar a cabo la programación de enseñanza, manera de organizar y conducir su clase. En este sentido, coinciden con Mosston (1978, como se citó en Rosa et al., 2021), quien sostiene que los estilos de enseñanza pueden servir de estructuras que guían el comportamiento del profesorado y el alumnado dentro de un marco en el cual se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que brindan al docente la posibilidad de establecer las pautas necesarias según los objetivos que desea alcanzar (Rosa et al., 2021).

Con relación a las estrategias didácticas, Contreras y Gil (2010), las definen como una serie de acciones educativas organizadas, cuyo propósito es la organización de la dinámica de la cátedra, abordando las tareas que se desarrollan en el progreso de la clase, lo que podría incluir el tipo de tarea a realizar, los agrupamientos, rutinas etc. (Rosa et al., 2021).

Ahora bien, podría existir una relación entre las estrategias que decide utilizar el profesorado con el nivel de motivación e interés en el aprendizaje del alumnado (Trigueros & Navarro, 2019; Whitton et al., 2016). Trigueros y Navarro (2019) hacen referencia al papel primordial que ejerce el profesorado sobre el clima del aula y el rol que adopte en el desarrollo de las clases con estrategias de aprendizaje que favorezcan el rendimiento académico del alumnado.

En ese sentido, Macías y Bolívar (2021) disciernen que el área de la educación física debe propiciar el uso de aquellas estrategias metodológicas que favorezcan un aprendizaje colaborativo, donde se garantice la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Se debe tener en cuenta que el profesorado tiene la tarea de propiciar dentro de sus horas de clase ambientes que favorezcan la igualdad, la interacción positiva y la colaboración entre todos los alumnos y alumnas independientemente de sus necesidades, estableciendo estrategias metodológicas que sean sencillas de comprender, que favorezcan el dinamismo al mismo tiempo que sean oportunas y practicables (Macías & Bolívar, 2021). En este aspecto, Darretxe et al. (2016) identifican las siguientes estrategias: aprendizaje colaborativo y cooperativo, aprendizaje basado en problemas, agrupamientos flexibles, papel activo del alumnado, adaptaciones. Por su parte, Contreras y Gil (2014) hacen referencia a algunas estrategias que pueden favorecer la autonomía del alumnado, entre ellas se destacan: la auto enseñanza; la enseñanza entre iguales y el aprendizaje cooperativo.

Blázquez et al. (2022) proponen unos métodos que pueden favorecer el desarrollo de competencias en EF, que se describen de forma sintética en la tabla 2:

**Tabla 2: Métodos de enseñanza en EF**

| Método | Características |
|---|---|
| Aprendizaje Basado en Problemas | Trabajo colaborativo<br>Resolución de problemas en un contexto real.<br>El alumnado detecta sus necesidades de aprendizaje.<br>Realizan diagnóstico del problema.<br>Estimula el desarrollo de una actitud crítica y analítica. |
| Aprendizaje Basado en Retos | Planteamiento del problema.<br>Aprendizaje vivencial.<br>Compromiso con el grupo.<br>Roles definidos entre los alumnos. |

| | |
|---|---|
| Aprendizaje por Proyectos | Motivación e implicación del alumnado.<br>Estimula el trabajo participativo, activo y cooperativo.<br>Énfasis en el diseño y desarrollo del proyecto. |
| Aprendizaje Basado en Equipos Colaborativos | Favorece el aprendizaje a partir del trabajo en equipo.<br>Distribución adecuada de los integrantes del equipo.<br>Responsabilidad personal y grupal de los integrantes.<br>Tareas que fomentan el aprendizaje. |
| Aprendizaje Cooperativo | Interdependencia positiva.<br>Responsabilidad personal y grupal.<br>Estimulación del uso de las habilidades sociales.<br>Participación activa del alumnado. |

*Nota.* Métodos a partir de Blázquez et al. (2022).

La evolución del área de la EF a lo largo del tiempo es un hecho relevante. La transformación por la cual ha atravesado ha supuesto la generación de nuevas metodologías o modelos pedagógicos que intentan satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Por ello, a continuación, se expone de forma breve algunas de estas.

Pérez et al. (2021) clasifican los modelos pedagógicos en básicos emergentes, los que incluyen:

-El aprendizaje cooperativo: El Aprendizaje Cooperativo (AC) forma parte de uno de los modelos de enseñanza que se utiliza en EF. Este modelo propone un enfoque hacia el alumnado, brindándole protagonismo junto con el docente. Es decir, los docentes y los alumnos tienen un rol de co-aprendices en el proceso enseñanza-aprendizaje (Casey, 2014). Fernández y Méndez (2016) definen al AC como una guía pedagógica donde el alumnado aprende con sus pares por intermedio de un planteamiento didáctico que proporciona una interacción positiva entre estudiante y docente en un el rol de co-aprendices. Se refuerza la idea de que el aprendizaje se desarrolla a través del trabajo en grupo. Varios autores coinciden en que el AC tiene objetivos académicos y sociales, es decir, puede favorecer el aprendizaje de contenidos académicos, como también potenciar la mejora de la interacción social, ya que brinda oportunidades de compartir responsabilidades como el liderazgo para llegar al objetivo común (Carbonero et al., 2023; López & Taveras, 2022).

-La enseñanza comprensiva del deporte: este modelo tiene en su centro al alumnado, ya que tiene el propósito de que los estudiantes puedan comprender el juego antes de centrarse en la técnica del mismo. Esta perspectiva permite fomentar la autonomía, la responsabilidad, el aprendizaje exploratorio y la motivación del alumnado (González, 2021). En este sentido, en este enfoque prevalece la comprensión del deporte generando actitudes y aptitudes prosociales y valores.

-La educación deportiva: es un modelo que tiene por objetivo que el alumnado obtenga experiencias enriquecedoras y auténticas en el ámbito escolar a través del deporte (Abellán & Segovia, 2024; Puente et al., 2018). El rol del docente debe estar enfocado en empoderar a los alumnos en las funciones que les corresponden; en este sentido, García y Calderón (2021) afirman que los roles poseen un papel relevante, por lo que cada alumno puede tener asignado su rol por ejemplo, “todos los alumnos son jugadores (o gimnastas o atletas…); por otra, desempeñan una responsabilidad organizativa dentro del equipo (roles de equipo), como puede ser la de entrenador, preparador físico, segundo entrenador, periodista etc.” (p. 101).

-La responsabilidad personal y grupal: esta metodología pretende que el alumnado desarrolle habilidades sociales e individuales como la responsabilidad y la autonomía.

Los modelos pedagógicos emergentes, siguiendo a Pérez et al. (2021), incluyen:

-Estilo actitudinal: posee un enfoque individual con trabajo colaborativo. Según Pérez et al. (2021), este estilo posee tres componentes principales, los cuales se fundamentan en la intencionalidad de las actividades motrices, la secuencia estructurada de las actividades hacia el desarrollo de actitudes y las presentaciones finales de una forma flexible. Es un método integrador, inclusivo que fomenta la participación.

-EF Relacionada con la salud: tiene el fin de favorecer un estilo de vida saludable a través del descubrimiento de los beneficios de las actividades físico-deportivas (Julián et al., 2021). Guamán et al. (2024) hacen referencia al área de la EF como una herramienta que promueve hábitos saludables en el alumnado. En el mismo estudio se enfatiza la necesidad de una organización que favorezca el desarrollo de competencias hacia la salud y el bienestar que sean transferibles a la vida diaria fuera del contexto de las clases de EF.

-Aprendizaje Servicio: a través de esta metodología se busca comprometer de forma activa al alumnado en procesos reflexivos y activos hacia la transformación de la realidad en contextos comunitarios (Chiva & Fernández, 2021). El proceso de aprendizaje se obtiene gracias

a los procesos reflexivos y experienciales que adquieren los alumnos, lo cual se establece bajo el concepto de “aprender sirviendo”. La versatilidad del modelo permite adaptarlo a los intereses del alumnado, el profesorado, el contenido curricular y la comunidad, lo que implica una previa planificación y análisis de los mismos para determinar la actividad.

-Educación Aventura: en esta metodología el alumnado adquiere habilidades individuales y grupales a través de las experiencias proporcionadas en las excursiones al aire libre o la naturaleza (Baena, 2021). Para el desarrollo de los mismos se deben tener en cuenta factores como: la realización de la expedición en un contexto nuevo para el alumnado; es necesario que los grupos no sean numerosos; las actividades deben estimular aspectos físicos y cognitivos a través de la resolución de problemas. Se considera importante que las actividades se desarrollen en sesiones espaciadas de una semana, dando como un total 4 sesiones.

-Autoconstrucción de materiales: este modelo pedagógico estimula al alumnado de forma cognitiva, físico-motriz, afectiva y social. Utilizando materiales reciclados el alumnado puede manipular y transformar materiales como cartones, bolsas de plástico, frascos etc., en elementos didácticos. Esta actividad estimula además la motricidad, la imaginación, el compromiso, la autonomía y la educación en valores (Méndez, 2021). Asimismo, se espera que el profesorado asegure que los materiales a utilizar cumplan con las normas de seguridad para el alumnado.

-Ludo técnico:  este modelo utiliza el juego y situaciones modificadas con el propósito de estimular al alumnado a que se adhiera a la práctica deportiva del atletismo, permitiendo la adquisición gradual de la técnica del juego, así como mejorar aspectos motrices, sociales, cognitivos y afectivos (Valero & Manzano, 2021). En este modelo, las formas jugadas a partir de las modificaciones de los juegos tradicionales poseen una regla técnica, la cual se aborda en la sesión. Se espera que el profesorado brinde las informaciones técnicas del juego, pudiendo el mismo demostrar el gesto de la técnica o pedírselo a un alumno voluntario, con el propósito de estimular más al alumnado, el maestro también podría dar detalles de jugadores destacados del ámbito y los récords alcanzados por ellos, así como la realización de preguntas que estimulen la participación y reflexión del alumnado.

-Hibridación de modelos pedagógicos: para Hernando et al. (2021), consiste en “la aplicación fundamental de un modelo con incorporación de aspectos característicos de otros modelos que puedan completar, enriquecer y potenciar el proceso educativo del contenido que se aborde” (p. 327). Por ejemplo, la Educación aventura, el aprendizaje cooperativo y el estilo actitudinal son modelos pedagógicos que se pueden integrar por su similitud en la resolución de

problemas, la formación de grupos y las experiencias positivas que pueden suponer al alumnado (Merino & Lizandra, 2022).

Por su parte, Lafebre y Aldas (2022) describen cinco estilos de enseñanza para la EF inclusiva, los cuales son:

-La enseñanza recíproca: se fundamenta en el trabajo en parejas, donde el alumnado asume un papel activo, ya que es indispensable la ayuda mutua para el logro de los objetivos. Este estilo favorece la participación, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades que le permiten al alumnado aprender unos de otros de forma conjunta (Lafebre & Aldas, 2022).

-El estilo inclusivo o de inclusión: se orienta a atender a todo el alumnado, independientemente de sus habilidades o diferencias individuales. Tiene el propósito de promover la participación de todos según sus posibilidades. Desde este enfoque, se considera al alumnado como un sujeto activo de su proceso educativo, adaptando los contenidos y actividades al ritmo individual de cada estudiante (Ossandón et al., 2021).

-La programación individual: se ajusta a las necesidades individuales de cada alumno, favoreciendo el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad. En este estilo, el alumnado asume un papel activo en la planificación de su propio programa, previamente diseñado por el docente teniendo en cuenta sus características individuales (Lafebre & Aldas, 2022).

-El estilo de descubrimiento guiado: promueve un aprendizaje activo enfocado en los intereses del alumnado como juegos, deportes o expresiones corporales. Asimismo, este estilo plantea una problemática en torno a los intereses mencionados, que el alumnado debe resolver con la guía del docente (Lafebre & Aldas, 2022).

-El estilo de grupos reducidos: en este estilo, el docente se encarga de la planificación de las actividades que serán llevadas a cabo por grupos de tres o cuatro integrantes, donde cada uno de ellos asume un rol definido previamente, considerando las habilidades y capacidades individuales (Lafebre & Aldas, 2022).

La revisión de los diferentes estilos y modelos pedagógicos en Educación Física evidencia la evolución metodológica que ha experimentado el área hacia enfoques más participativos y exploratorios, y centrados en el alumnado. Estos modelos promueven experiencias de aprendizaje que favorecen la cooperación, la responsabilidad, la autonomía y la interacción social, aspectos que contribuyen al desarrollo de actitudes y valores en el alumnado.

En este sentido, la correcta utilización o la combinación de estas metodologías puede generar contextos educativos más inclusivos.

### 4.3. Aspectos organizativos en EF

El desarrollo de la clase de Educación Física no depende únicamente de las decisiones metodológicas del profesorado, sino también de diversos aspectos organizativos que pueden incidir en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, a continuación, se presentan algunos de los elementos organizativos más relevantes.

Rosa et al. (2020) entienden por organización de la clase como la “disposición y la estructuración adecuada del elemento humano, los recursos materiales, espaciales y las condiciones temporales, para, de esta manera, facilitar el desarrollo de la clase, la consecución de los valores y los propósitos educativos de la EF“ (p. 82).

En este sentido, con una buena organización se busca optimizar las condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la seguridad del alumnado (Rosa et al., 2020).

A continuación, se analizan los principales elementos organizativos del proceso de enseñanza en el área de la EF:

#### Espacio físico

El lugar donde se desarrollan las actividades académicas posee un papel relevante, debido a que podría ser un aspecto que incida en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Bores et al. (2020), el uso y la disponibilidad de los espacios en el área de la EF pueden condicionar aspectos organizativos de la clase, limitando la práctica inclusiva. En este sentido, cuando existen limitaciones estructurales, con espacios reducidos y poco accesibles para todos los alumnos, las posibilidades de participación tienden a disminuir. Por otro lado, si el espacio es amplio y accesible para todo el alumnado, se facilita la adaptación y la diversificación de las actividades a distintos niveles de competencia motriz.

En ese sentido, González et al. (2018) señalan que el ambiente donde se desarrollan las clases de educación física es uno de los pilares que sostienen las bases de la materia, ya que actúa como un factor relevante que estructura las dinámicas interactivas en oportunidades de participación de todo el alumnado, influyendo de forma directa en las prácticas inclusivas.

Autores como Bores et al. (2020), Fidalgo (2020) y González et al. (2018) sostienen que existe una realidad en la que numerosos centros educativos presentan carencias en los espacios donde se llevan a cabo las clases de EF, como por ejemplo la falta de disponibilidad de

instalaciones adecuadas mínimas para el desarrollo de las mismas, limitando el desarrollo óptimo de las sesiones. Por lo tanto, las condiciones del espacio, así como las características de las instalaciones, influyen de forma determinante en la planificación docente y la motivación del alumnado, pudiendo limitar o favorecer el desarrollo adecuado de las propuestas didácticas.

En continuidad con lo señalado, el profesorado posee un rol que va más allá de la organización metodológica de sus clases; implica también la planificación y organización del entorno en el cual se desarrollan las clases. Tal y como señalan Miñana y Monfort (2020), la administración de los recursos como el espacio, los materiales pueden influir en el éxito de la clase. En este sentido, Mosston y Ashworth (1994) refuerzan la idea de que el profesorado no solamente se encarga de los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también de crear entornos propicios que faciliten el aprendizaje y favorezcan la participación de los alumnos y alumnas de manera que se alcancen los objetivos propuestos.

Como muestra de ello, Bores et al. (2020) recogen las voces de algunos docentes con relación a las limitaciones con las que se encuentran, por ejemplo:

> En nuestro caso particular afecta especialmente a los contenidos y su temporalización. Hay contenidos como el bádminton que, al no disponer de un espacio cubierto es imposible impartir adecuadamente o que directamente no se imparten. Otros contenidos se temporalizan en uno u otro momento dependiendo únicamente de la previsión meteorológica, no de criterios pedagógicos, metodológicos, etc." (extracto de entrevista individual nº. 4). (p. 46)

Estas declaraciones recalcan que los espacios físicos condicionan el desarrollo de los contenidos planificados por el profesorado. En este sentido, el trabajo docente en planificar sus objetivos y actividades no siempre responde a su criterio pedagógico, sino que pasa a depender de factores externos a su control, donde la variedad de experiencias motrices para el alumnado se ve limitada.

Cabe añadir que el espacio físico es relevante para el desarrollo de una clase de EF inclusiva para todos. No obstante, sus implicaciones se intensifican al analizar su impacto en la participación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, particularmente aquellas de carácter motor. En esta línea, Muñoz et al. (2024) exponen que en el área de la EF suelen persistir las barreras físicas, como instalaciones inadecuadas que limitan la participación de todo el alumnado, constituyendo una barrera para la educación inclusiva.

**Materiales**

Los materiales didácticos constituyen un elemento relevante en la organización de las clases de Educación Física, ya que influyen en el desarrollo de las actividades motrices y en la participación del alumnado (Rosa et al., 2021).

Para Díaz (1998), los materiales didácticos son “el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o pude utilizar como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente” (p. 42). La importancia de los mismos dentro de las clases de EF depende de los objetivos propuestos, convirtiéndose en elementos facilitadores de las actividades a realizar.

Según González et al. (2018), los materiales en el área de la EF poseen relevancia; en este sentido, el profesorado puede desempeñar un rol clave, ya que en función de los materiales que elija utilizar puede incidir en la estructura de la sesión y la participación de los alumnos, influyendo en la práctica pedagógica. Coincidiendo con Rosa et al. (2021), quienes enfatizan que los recursos materiales constituyen un incentivo que favorece el desarrollo de la clase de EF. En este contexto, González et al. (2023) exponen que las actividades dentro de las clases de EF pueden verse limitadas por la ausencia o la precariedad de los recursos materiales.

En relación con ello, Rodríguez et al. (2018) recogen algunas funciones recomendables de los materiales en educación física, tales como: la función motivadora o estimulante para el alumnado, función estructural que contribuya al logro del aprendizaje propuesto, función facilitadora del aprendizaje y función de soporte al maestro para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

González y González (1996) mencionan que las características físicas que deben tener los materiales en el área son que sean de fácil manejo, estimulantes para el alumnado, que no supongan un riesgo para ningún alumno y que sean de fácil traslado, cumpliendo con los estándares de seguridad de las normativas vigentes. Según ellos, los materiales a su vez pueden ser fijos o móviles.

Resulta pertinente señalar que algunas investigaciones invitan al profesorado a la elaboración de materiales con elementos cotidianos junto al alumnado (González, 2017). Para Méndez (2023), la autoconstrucción de materiales en Educación Física puede constituir no solo un recurso didáctico, sino también una estrategia pedagógica que favorece prácticas innovadoras, adaptadas al contexto y orientadas a incrementar la participación del alumnado. En la misma línea, Cubillo (2023) resalta esta estrategia pedagógica, ya que permite ampliar la

variedad de recursos didácticos y evitar prácticas monótonas en el aula, favoreciendo la creatividad, el aprendizaje activo y el desarrollo de la conciencia ambiental. Asimismo, al tratarse de materiales de bajo coste, facilita su adaptación a las necesidades del contexto educativo y del alumnado, fomentando la inclusión.

**Agrupamientos flexibles**

La organización del grupo clase resulta relevante en las clases de EF, ya que podría incidir en la motivación del alumnado en la realización de las actividades propuestas por el profesor o profesora (González, 2017). En ese sentido, Rosa et al. (2021) consideran que dentro de las clases de EF surgen diferentes tipos de interacciones entre el profesor-alumno y entre alumnos y alumnas, por lo que el docente necesita organizar o distribuir al grupo de alumnos de manera que se facilite el logro de los objetivos propuestos para la clase.

Ahora bien, la organización del alumnado para el desarrollo de los trabajos grupales puede llevarse a cabo según quien asuma la responsabilidad de su conformación. En este sentido, Trujillo (2010) señala que los grupos pueden ser creados por el propio alumnado o por el profesorado, incorporando criterios que pueden ser “aleatorios, unificadores, diversificadores y de asunción de roles” (p. 4). Desde esta perspectiva, el mismo autor menciona que la cohesión, el tamaño y la homogeneidad de los grupos son elementos que el profesorado debe tener en cuenta para el desarrollo adecuado de las actividades propuestas.

En esta línea, Nieva (2015) expone que la naturaleza de la EF favorece la interacción entre el alumnado, donde el docente desempeña un papel relevante en la organización de las dinámicas grupales, siendo clave la intencionalidad del docente para la creación de entornos que fomenten la participación y la inclusión. En concordancia con ello, Martos et al. (2023) reconocen que la organización de los grupos es un elemento relevante en las clases, ya que funcionan como un elemento pedagógico que contribuye a la generación de experiencias positivas para el alumnado dentro de las clases de EF. Según Nieva (2015), existen estrategias de agrupación que pueden favorecer la inclusión, entre ellas se destacan:

-La formación de grupos reducidos permite la participación y un ambiente de confianza entre el alumnado.

-Brindar la posibilidad al alumnado de elegir según sus afinidades puede incidir de forma positiva en el fortalecimiento de la autoestima.

-La combinación de grupos o parejas a partir de las dos primeras puede favorecer dinámicas cooperativas.

-Las agrupaciones realizadas de forma aleatoria o dirigidas facilitan las interacciones diversas.

Para Fernández et al. (2018), las decisiones que tome el profesorado sobre el tipo de agrupación que utilizará dependen de los objetivos propuestos por el maestro. En este sentido, los autores exponen una clasificación de agrupamientos según Velázquez (2013, como se citó en Fernández et al., 2018), donde el profesorado puede optar por agrupamientos al azar, según la conveniencia, seleccionados por el alumnado, y seleccionados por el profesorado. Aunque no se reconozca ninguna de ellas como facilitadora o dificultadora de prácticas inclusivas, su idoneidad depende en gran medida de la manera en la que el profesorado implemente estas agrupaciones.

En definitiva, el agrupamiento que favorezca la inclusión no depende únicamente de la cantidad de alumnos o la manera de agruparlos, sino más bien requiere de la intencionalidad del docente, donde su elección sea la más adecuada según los objetivos propuestos (Fernández et al., 2018). Siguiendo a Carbonero (2019), el profesorado puede realizar las agrupaciones de manera aleatoria, siguiendo criterios de homogeneidad o heterogeneidad; asimismo si es el alumnado quien realiza las agrupaciones puede realizarlas según sus preferencias o según los criterios que establezca el docente.

Estos conocimientos permiten al profesorado tomar conciencia sobre el impacto pedagógico de las agrupaciones, fomentar agrupamientos que favorezcan la inclusión con la utilización de estrategias que promuevan experiencias sociales positivas para el alumnado.

### 4.4. Planteamientos para la educación en actitudes y valores inclusivos desde el área de la educación física

La educación en valores es un proceso educativo complejo, que va más allá de la transmisión de contenidos, ya que el alumnado llega al aula no solamente con su cuerpo, sino también trae consigo sus sentimientos, emociones, problemas personales, actitudes y valores construidos de acuerdo con sus diferentes vivencias previas al contexto escolar (Jiménez, 2000, como se citó en Miraflores, 2006). En este sentido, el área de la educación física ofrece un escenario idóneo para la formación en actitudes y valores que favorezcan la inclusión, debido a la naturaleza interactiva, motriz y social de sus prácticas, que generan situaciones de cooperación, respeto, toma de decisiones y resolución de conflictos (Cañón & Villarreal, 2022).

R. Martínez (2012) recoge los planteamientos de Ruiz (2004), quien identifica cuatro estrategias que podrían favorecer la educación en valores, entre ellas se encuentran: la educación en valores como socialización, la educación en valores como clarificación, la educación en valores como formación del carácter, la educación en valores como construcción de la personalidad moral.

Siguiendo a Cañón y Villarreal (2022), la EF se configura como un área educativa adecuada para la socialización del alumnado y el desarrollo de valores, ya que favorece la experiencia motriz y la interacción entre iguales en las que las actividades generalmente sitúan al alumnado frente a situaciones reales, donde se enfrentan a juegos en los que deben acatar ciertas normas, tomar decisiones personales o conjuntas, y mantener comportamientos relacionados con la esfera de los valores. El carácter social de los juegos, deportes y otras actividades motrices facilita la vivencia de valores como la libertad, la responsabilidad, el respeto, la cooperación, la solidaridad etc., contribuyendo al desarrollo personal y a la convivencia entre los estudiantes, generando entornos inclusivos en clases de EF.

Por su parte, Ruiz et al. (2015) evidencian a partir de la implementación de un programa basado en la clarificación de valores, que la práctica de actividades deportivas puede favorecer el desarrollo de actitudes éticas y comportamientos prosociales en el alumnado. Del mismo modo, se observaron convivencias positivas y estables entre los participantes, acompañadas de un aumento en la manifestación de emociones y experiencias positivas vinculadas a la práctica deportiva. En este contexto, los conflictos fueron escasos y, cuando surgieron, se resolvieron principalmente mediante el diálogo y la negociación. En conjunto, estos comportamientos se vinculan con la inclusión educativa, ya que promueven un clima de aula positivo que favorece la convivencia, la cooperación y el diálogo frente a situaciones conflictivas, generando entornos donde las prácticas inclusivas se encuentran presentes.

En una línea similar, Miraflores (2006) recoge diversas propuestas teóricas que enfatizan la importancia de la práctica educativa para el desarrollo moral del alumnado, destacando enfoques centrados en la formación del carácter, la clarificación de valores, el desarrollo del juicio moral, el fortalecimiento de la autoestima y la promoción de la responsabilidad social.

Algunos estudios dentro del área de la EF reportan mejoras en la autoestima del alumnado a través de la utilización de contenidos como la expresión corporal (Casado, 2026); otras investigaciones destacan los beneficios de la utilización de actividades cooperativas para el fortalecimiento de la autoestima (Rodríguez et al., 2025). Asimismo, Ruiz et al. (2019)

reconocen que las situaciones motrices cooperativas en EF se asocian a valores tales como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, entre otros, favoreciendo la internalización de los mismos para un desarrollo integral del alumnado. Se destaca, además, la investigación de Sánchez et al. (2020), quienes exponen la eficacia del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en clases de EF para fomentar valores, entre los principales resultados se destacan mejoras en la participación, el esfuerzo, la autonomía y la capacidad de trabajar de forma independiente, así como en valores vinculados a la responsabilidad social, como el respeto y la cooperación. En este sentido, el desarrollo de estos valores contribuye a la consolidación de contextos educativos inclusivos, ya que favorecen la participación y la implicación de todo el alumnado.

En síntesis, se pueden apreciar las diferentes propuestas que presenta el área de la EF a partir del currículo tales como: la iniciación deportiva, la expresión corporal, el aprendizaje cooperativo y juegos cooperativos, por citar algunas de las dimensiones que abarca la educación física y que podrían contribuir de manera positiva a la transmisión de actitudes y valores al alumnado. Estos bloques o dimensiones se abordan en el capítulo dedicado al análisis curricular del área.

### 4.5. Antecedentes de la transmisión de Actitudes y Valores a través de la EF

La educación física contribuye a la formación del carácter y la personalidad de los alumnos, puesto que se desarrolla en un ambiente cercano y controlado por el profesor, quien también se encarga de que el ambiente sea recreativo, deportivo y educativo para los alumnos (Pardo, 2008).

La transmisión de actitudes y valores a través de la EF es un tema relevante dentro del ámbito educativo. En este sentido, hace más de dos décadas, Prat (2001) ya advertía sobre la necesidad de trabajar actitudes y valores en las clases de Educación Física para responder a los cambios sociales y a las nuevas influencias que afectan al alumnado. Posteriormente, Prat y Carranza (2005) destacaron la importancia de promover los valores asociados al deporte en edad escolar, impulsando iniciativas orientadas a sensibilizar a la comunidad educativa sobre el papel formativo de la práctica deportiva.

Losada y Villalba (2021) reconocen que, aunque la sociedad se encuentra en constantes transformaciones sociales, culturales y económicas, los valores fundamentales para que las personas puedan desenvolverse adecuadamente siguen siendo los mismos. El respeto, la empatía, el trabajo en equipo, el amor y la compasión siguen siendo valiosos para que las personas puedan relacionarse unas con otras e ir evolucionando como sociedad. En el ámbito

educativo, autores como Smith y Acebes (2022) y Aznar (2015) señalan que la Educación Física constituye un contexto especialmente propicio para el fortalecimiento de actitudes y valores.

Escartí et al. (2010) aplicaron el modelo de responsabilidad de Hellison[1]en clase de EF con el propósito de mejorar la autoeficacia de adolescentes con riesgo de deserción escolar. Tras la formación previa del profesorado y la implementación del programa durante el curso escolar, los resultados evidenciaron que los alumnos participantes mejoraron en aspectos como una percepción más positiva de sí mismos, mejorando la responsabilidad individual.

Sánchez et al. (2016), en su estudio utilizan el Modelo de Responsabilidad Personal y Social, desarrollado por Donald Hellison hace poco más de 40 años, como instrumento para la educación en valores en clases de educación física. Se ha visto que este modelo resulta apropiado para el contexto escolar, pese a que inicialmente haya sido concebido para trabajar los valores con jóvenes desfavorecidos socialmente y fuera del contexto escolar.

En esa línea, Pozo et al. (2022) exponen los efectos de un programa de responsabilidad personal y social sobre la empatía y la inteligencia emocional en EF con estudiantes de distintos contextos socioeconómicos. Los resultados evidencian mejoras en la comprensión emocional y en la empatía del alumnado, especialmente en contextos más vulnerables, aunque también se observaron beneficios en estudiantes de nivel socioeconómico medio-alto. Estos hallazgos evidencian el potencial de los programas de actividad físico-deportiva como herramienta para fomentar competencias socioemocionales y valores en diversos contextos educativos.

El modelo de responsabilidad personal y social es uno de los métodos más implementados en contextos de educación física escolar o extraescolar (Escartí et al., 2010; Sánchez et al., 2016; Opstoel et al., 2020). En continuidad con lo señalado, Jadwiszczak et al. (2025) destacan que los programas pedagógicos aplicados en EF pueden favorecer el desarrollo moral y social del alumnado adolescente. Los resultados muestran que intervenciones educativas basadas en modelos pedagógicos (como el modelo de responsabilidad personal y social; deportes colaborativos; aprendizaje servicio entre otros) estructurados contribuyen al fortalecimiento de valores, así como al desarrollo de conductas prosociales y habilidades sociales. Estos hallazgos evidencian el potencial de la Educación Física como contexto educativo

[1] Donald Hellison, profesor y creador del modelo de responsabilidad personal y social a inicios de los años 70, conocido por usar la educación física, el deporte y la actividad física para enseñar valores a niños y jóvenes socialmente desfavorecidos.

para la promoción de valores y actitudes que favorezcan la convivencia y el desarrollo integral del alumnado.

Como se observa, la EF y el deporte proporcionan un abanico de posibilidades que utilizadas de manera objetiva y planificada permiten traer innumerables beneficios al alumnado, y como consecuencia a la larga a la sociedad actual. El escenario físico deportivo resulta oportuno para el trabajo individual y colectivo de los participantes en relación con la toma de decisiones y el trabajo en equipo, pues al estar en contacto con las reglas del juego, la interacción con sus iguales y la guía del profesorado, ellos y ellas pueden ser capaces de englobar lo observado, sentido e intuido para el desarrollo de los valores y actitudes como la empatía, el respeto, la cooperación y la aceptación (Sánchez et al., 2016). Además, los alumnos tienen la oportunidad de observar y analizar su propio cuerpo, sus emociones y también las de los demás, ya que estas actividades permiten el relacionamiento desde el compañerismo y el trabajo en equipo, la capacidad de resolver problemas durante las diversas actividades físico-deportivas que se realicen en clase. Según Escartí et al. (2005) y Rodríguez (2020), este tipo de dinámicas inciden positivamente en la autoestima del alumnado, favoreciendo que los estudiantes experimenten mayor satisfacción al alcanzar objetivos mediante el trabajo cooperativo.

### 4.6. Actitudes y Valores Fomentados a través de la Educación Física

La educación en valores en el ámbito de la EF posee una trayectoria amplia (Hernández, 2015). Diversos autores han expuesto los beneficios de programas dentro del área para el fortalecimiento o la generación de valores y actitudes que favorezcan el desarrollo integral y la convivencia positiva en contextos educativos (Aznar, 2015; Cañón & Villarreal, 2022; Ruiz et al., 2019).

Precisamente, Gaviria y Castejón (2016a), en lo que se refiere al proceso de adquisición de actitudes y valores en las personas, enfatizan que son adquiridos a través de la socialización e interacción con otros individuos en el entorno social en general. En este sentido, las clases de EF pueden contribuir al desarrollo integral de los alumnos y alumnas (Guamán et al., 2024).

A continuación, se mencionan algunas investigaciones realizadas dentro del ámbito de la EF con relación a la transmisión de actitudes y valores.

Gaviria y Castejón (2016a) desarrollan una investigación basada en la observación de clases de EF, en la que identifican que sobresalen ciertos valores y actitudes entre los estudiantes en su relación con los demás, los cuales son la cooperación, el compañerismo, el

conflicto y la competición. Asimismo, se evidencia el fortalecimiento de la autoestima, el autoconcepto y la seguridad en uno mismo en el alumnado a través de las clases de EF.

Por su parte, Cañón y Villarreal (2022) han observado y recolectado evidencia a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión con alumnos, alumnas y el profesorado sobre la manera en la que el área de EF contribuye a la formación de ciudadanos con valores. En este sentido, sobresalen valores como la tolerancia, el juego limpio, la honestidad, el compañerismo, la solidaridad, la puntualidad, la responsabilidad, el respeto, la igualdad, el compromiso y la resiliencia.

Muñoz et al. (2020) y Villera (2025) destacan los múltiples beneficios en el desarrollo integral del alumnado a través del área de la EF. Se resaltan el desarrollo de hábitos saludables, la promoción de actitudes positivas hacia uno mismo y los demás a través de la práctica deportiva dentro de las clases de EF, el fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto y la mejora de la convivencia debido a valores como el respeto, la confianza, el diálogo y la resolución de conflictos (Guerrero, 2020).

En el estudio realizado por Rodríguez (2020), se analiza el potencial de los juegos cooperativos dentro de las clases de educación física para la mejora de la participación activa del alumnado, donde se ha observado el desarrollo de actitudes positivas como la solidaridad, la empatía y el diálogo para el logro de metas comunes. Elles et al. (2022) aportan evidencia sobre el impacto de los programas de Educación Física en el desarrollo de valores, demostrando que un programa lúdico-deportivo aplicado en Educación Física puede fortalecer el valor de la tolerancia, el respeto, entre otros en el alumnado.

Manzano et al. (2023) exponen que el apoyo a la autonomía es un tema relevante de estudio dentro del área de la EF, ya que posee relación con la motivación del alumnado, por lo que resaltan que es fundamental que el profesorado fomente climas que favorezcan el fortalecimiento de la autonomía en los estudiantes. En esta línea, diversas investigaciones evidencian que el apoyo a la autonomía en clases de EF contribuye a la motivación del alumnado (Contento & Heredia, 2023; Miranda et al., 2024). Por su parte, Gómez et al. (2023) exponen que el uso y la combinación de modelos pedagógicos específicos en el área de EF como lo son el Modelo de Responsabilidad Personal y Social o la educación deportiva pueden resultar herramientas esenciales para el fortalecimiento de la autonomía.

Díez et al. (2024) señalan que la participación activa del alumnado constituye un elemento esencial en las clases de EF, ya que fomenta la inclusión, y valores como la cooperación y hábitos

saludables. En este sentido, Guamán et al. (2024) recomiendan favorecer la participación del alumnado con el propósito de potenciar los beneficios para el desarrollo integral de los alumnos. En adición a ello, De León (2024) expone que la participación activa del alumnado en clases de EF contribuye al desarrollo integral de los mismos. Asimismo, reconoce que la implicación del alumnado brinda oportunidades para el trabajo en equipo, fortalecer habilidades sociales vinculados al bienestar físico, mental y social.

Cecchini et al. (2008) plantean que la persistencia y el esfuerzo constituyen predictores relevantes de los resultados de logro en las clases de EF, destacando que las metas de logro inciden en la disposición del alumnado en mantener el esfuerzo en las actividades planteadas en las sesiones. Por su parte, Carriedo y González (2019) coinciden en que el esfuerzo y la persistencia en EF son un factor que incide de forma positiva en el logro académico. Actualmente, la literatura señala cambios en las prácticas evaluativas en EF, integrando el esfuerzo del alumnado junto a las actitudes y la participación como criterios evaluativos (Heredia et al., 2026; Muñoz et al., 2025).

La exposición de estas investigaciones sitúa al área de la EF como un medio idóneo para la transmisión de actitudes y valores inclusivos enfocados en un desarrollo integral del alumnado. Algunos de estos aportes teóricos coinciden en que para que el desarrollo de estos valores y actitudes depende de factores como la intención pedagógica, el clima del aula, y estrategias didácticas utilizadas por el profesorado. En este sentido, resulta pertinente explorar la manera en la que se generan estos espacios en contextos reales de la EF, con el propósito de destacar la posible contribución en la mejora de la inclusión y la prevención del abandono escolar.

### 4.7. Desarrollo de antivalores y actitudes negativas en el desarrollo de las clases de educación física

Si bien existe una importante evidencia científica sobre el potencial del área de la educación física como medio favorecedor de actitudes y valores positivos como la responsabilidad, el compañerismo, el respeto hacia uno mismo y los demás y el trabajo en equipo (Cañón & Villarreal, 2022; Gaviria & Castejón, 2016a; Guerrero, 2020; Rodríguez, 2020), resulta necesario reconocer que también existe la posibilidad de que surjan antivalores o actitudes negativas dentro de las clases de educación física (Prieto et al., 2018).

En la investigación de Prieto et al. (2018), se ha observado que dentro de las clases de EF, un número significativo de alumnos presentan conductas que pueden tener relación con ciertos antivalores como la irresponsabilidad, reflejándose en el incumplimiento de las tareas

asignadas, el descuido en la utilización de los elementos deportivos, la falta de cooperación y la ausencia de respeto hacia otros.

En este sentido, Arcila et al. (2022) enfatizan que, si bien el área de la EF puede incidir en la mejora de las actitudes positivas hacia el alumno en su relación individual como su relación con los demás, también podría “paradójicamente” convertirse en un ambiente en el cual la competitividad y el carácter físico se traduzcan en situaciones que propicien bullying.

Por su parte, Gaviria y Castejón (2016a) coinciden en que se pueden desarrollar actitudes y valores positivos en clases de EF; sin embargo, enfatizan que la aparición del conflicto y la competición podrían aparecer fomentando actitudes individualistas y poco cooperativas, dejando de lado la igualdad y el disfrute. Con relación a la competición, Gaviria y Castejón (2016a) recogen las opiniones de unos estudiantes del cuarto curso de secundaria de un instituto en Madrid, en las que se resaltan las siguientes aportaciones:

> Todo el mundo quiere ganarle al otro y eso, se esfuerzan más G.F.1. Es buena la competitividad si sabes modelarla, porque si no tienes competitividad no te esfuerzas, no haces nada por hacerlo divertido o interesante… el deporte G.F.3. Es buena porque hace que al ver que tienes otro que esta adelante haces superarle a él y así, te esfuerzas, sucesivamente hasta poder dar más G.F.5. (p. 258)

Aquí se puede observar diversas situaciones a las que se pueden enfrentar los alumnos y alumnas ante una actividad de competición. Saéz et al. (2014) manifiestan que en las clases de EF se pueden generar conflictos, especialmente en aquellos juegos o actividades que son de oposición. En este sentido, la aparición de las conductas que inducen al conflicto suelen tener un vínculo con la aparición de antivalores como la impulsividad, la ira, la intolerancia etc.

Ahora bien, a fin de prevenir posibles antivalores o actitudes negativas, es necesario que se aproveche la capacidad de la asignatura de ser un medio para la mejora de actitudes y valores a través de la implementación de estrategias metodológicas bien claras y específicas por parte del profesorado (Gaviria & Castejón, 2013). Algunas de las acciones que podría implementar el profesorado según Prieto et al. (2018) son, en primer lugar, fomentar un ambiente de seguridad que permita al alumnado expresarse de forma segura en el que la crítica negativa no tenga cabida; y, en segundo lugar, establecer normas que garanticen un buen clima del aula. Con estas acciones se enfatiza el papel mediador del profesorado en el desarrollo de las clases de EF.

### 4.8. Aspectos dificultadores y facilitadores de la práctica inclusiva dentro del ámbito de la EF

La inclusión se aborda como un proceso complejo de carácter holístico vinculado a la participación, la equidad y la igualdad de oportunidades de todo el alumnado (Booth & Ainscow, 2011; Casanova, 2017). En este sentido, Delgado et al. (2023) señalan que uno de los objetivos del área de la EF es conseguir el mayor desarrollo motor posible de todo el alumnado. Desde esta perspectiva, no solo el alumnado con necesidades educativas específicas puede beneficiarse de las características propias de la asignatura, sino también los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. El carácter propio de la asignatura, donde existe una interacción constante, un componente motor relevante, diversidad en habilidades y capacidades del alumnado, se configura como un espacio adecuado para el fortalecimiento de la inclusión de todo el alumnado (Nieva, 2015).

A partir de este planteamiento, resulta pertinente abordar las posibles barreras que puedan dificultar la práctica inclusiva, así como reconocer los facilitadores dentro del contexto de la EF. El análisis de estos aspectos tiene importancia práctica para el profesorado, ya que podría facilitar la toma de decisiones de forma consciente, por ejemplo, utilizando metodologías o actuaciones que favorezcan la participación, la generación de contextos inclusivos de forma intencional; igualmente, reconocer aquellas estrategias que se alejan de la inclusión.

En este sentido, Pérez (2023) señala que la inclusión dentro del área de la EF es un desafío complejo que demanda un compromiso de toda la comunidad educativa. En coherencia con ello, diversas investigaciones abordan la inclusión en EF desde distintos enfoques, destacando su carácter multifactorial (Delgado et al., 2023; Muñoz et al., 2024; Ríos, 2009).

En relación con los dificultadores, Muñoz et al. (2024) mencionan que la formación docente limitada en cuanto a la inclusión puede constituir una barrera para la participación de todo el alumnado. Por su parte, Delgado et al. (2023) señalan que la escasa formación docente en inclusión podría influir en la actitud del profesorado en cuanto a la implementación de prácticas inclusivas. Desde esta perspectiva, Pérez (2023) argumenta que los procesos formativos del profesorado, además de incluir estrategias inclusivas, podrían promover procesos de reflexión crítica que ayuden al profesorado a cuestionar y transformar sus propias prácticas educativas orientadas hacia la inclusión.

La falta de recursos, adaptaciones físicas inadecuadas y un espacio con infraestructura insuficiente son otros aspectos que podría dificultar el desarrollo de la inclusión en EF (Muñoz et

al., 2024). En esta línea, Pérez (2023) coincide en que la falta de instalaciones adecuadas y de recursos dificulta la participación de todo el alumnado, por lo que lo considera una barrera que debe ser considerada para la mejora de la actuación docente inclusiva. En adición a ello, Saiz et al. (2025) ponen de manifiesto que la elevada cantidad de alumnos, la insuficiencia de recursos disponibles puede afectar la implementación de la inclusión. Asimismo, reconocen que, aunque los docentes hayan recibido una formación suficiente y cuenten con experiencia para la atención a la diversidad, estos factores por sí solos no son suficientes para una intervención educativa inclusiva. En este sentido, la acción docente orientada a la inclusión requiere del acompañamiento de recursos materiales e infraestructura accesible.

Cabe resaltar que Pérez (2023) sugiere que los aspectos mencionados hasta ahora adquieren un carácter dual, ya que pueden constituirse como barreras o facilitadores en función de la interacción entre las dimensiones individuales y contextuales de la práctica educativa.

Siguiendo a Delgado et al. (2023), la formación suficiente del profesorado de EF en inclusión puede considerarse como un facilitador. Los autores identifican que, a mayor desarrollo profesional del docente en inclusión, mejor es la actitud del mismo hacia la implementación de prácticas inclusivas. En este contexto, Grassi et al. (2022) coinciden en señalar que la capacitación docente enfocada en la inclusión en EF contribuye a la mejora de los conocimientos del profesorado, traduciéndose en una actitud positiva hacia la inclusión y un fortalecimiento de la gestión del aula para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pérez (2023) plantea que el profesorado podría incidir en la mejora de la participación del alumnado a través de la implementación de estrategias que favorezcan un clima del aula positivo para todos, por tanto, las decisiones organizativas y metodológicas deben responder a las necesidades de todo el alumnado (Merino & García, 2020). En esta línea, Grassi et al. (2022) sitúan al profesor como principal responsable de facilitar la participación de todo el alumnado independientemente de las habilidades y capacidades que presenten. El diseño, la organización y la gestión de las clases se configuran en un elemento facilitador de la inclusión (Pinilla, 2025).

## Resumen del capítulo

El Capítulo 4 analiza el área de la Educación Física (EF) como un espacio educativo con potencial para la transmisión de actitudes y valores vinculados a la inclusión, articulando su evolución conceptual, los enfoques metodológicos y organizativos, y la evidencia empírica previa sobre la formación y también la posible aparición de valores y antivalores en este contexto.

Se presenta una breve evolución del concepto de EF, el capítulo muestra un desplazamiento progresivo hacia una comprensión más amplia e integral del concepto: desde Locke quien ya consideraba la EF como un complemento formativo con implicaciones morales e intelectuales, hasta enfoques contemporáneos que la sitúan como una asignatura orientada al desarrollo integral del alumnado (físico, cognitivo, social y emocional) y a la educación en valores, además de la promoción de hábitos saludables e integración social (Fernández, 2022; Prado & Albarrán, 2023).

Además, se profundiza en las estrategias metodológicas y estilos de enseñanza en EF, subrayando que no existe un único método ideal, sino que la eficacia depende de la capacidad docente para seleccionar, combinar y adaptar estilos en función de objetivos, contexto y características del alumnado (Rubio et al., 2020). Se exponen estilos tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognitivos y creativos, destacando que el estilo de enseñanza influye en variables como motivación, autonomía, implicación y clima de aula (Corrales & Espada, 2022; Merino et al., 2017).

El capítulo incorpora además una clasificación de modelos pedagógicos en EF (Pérez et al., 2021), distinguiendo entre modelos básicos y emergentes. Entre los básicos, se destacan el aprendizaje cooperativo, con objetivos académicos y sociales y énfasis en la interdependencia, la responsabilidad compartida y la mejora de la interacción; la enseñanza comprensiva del deporte y la educación deportiva, que promueve experiencias auténticas mediante roles y responsabilidades dentro del equipo. También se menciona la responsabilidad personal y grupal como vía para desarrollar autonomía y habilidades sociales. Entre los modelos emergentes se incluyen el estilo actitudinal (Pérez, 2016), EF relacionada con la salud, aprendizaje-servicio, educación aventura, autoconstrucción de materiales, ludo-técnico e hibridación de modelos, resaltando su orientación experiencial, inclusiva y con potencial para generar participación, reflexión y aprendizajes significativos.

Los aspectos organizativos se abordan como elementos que condicionan la calidad de la enseñanza: la gestión del espacio físico, los materiales y los agrupamientos (Rosa et al., 2020). Se enfatiza que instalaciones, materiales y distribución del alumnado influyen en la participación, la motivación y las interacciones, y que el profesorado actúa como diseñador de entornos de aprendizaje, no solo como ejecutor metodológico (Mosston & Ashworth, 1994; Miñana & Monfort, 2020).

Asimismo, se presentan planteamientos específicos para la educación en valores en EF: educación moral como socialización, clarificación, formación del carácter y construcción de la personalidad moral, así como estrategias didácticas concretas (dilemas morales, autorregulación, empatía, análisis crítico, role-playing), subrayando que los valores se aprenden mediante experiencias, normas, práctica y reflexión (R. Martínez, 2012; Miraflores, 2006).

El capítulo revisa antecedentes y evidencia sobre transmisión de valores en EF, destacando especialmente el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (TPSR) de Donald Hellison, aplicado en contextos escolares para mejorar responsabilidad, autoeficacia, empatía e inteligencia emocional (Escartí et al., 2010; Pozo et al., 2022; Sánchez et al., 2016). A la vez, se reconoce que la EF también puede generar conflictos, competitividad desadaptativa, conductas de irrespeto o bullying si no existe mediación pedagógica, por lo que la intervención docente y normas claras resultan decisivas.

Finalmente se realiza un análisis de los factores que pueden configurarse como facilitadores o dificultadores de la práctica inclusiva.

# CAPÍTULO 5: EL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

## 5.1. El rol del profesorado de EF en la promoción de la inclusión educativa

En el contexto educativo actual, el rol del profesorado de EF representa un papel relevante en la promoción de actitudes y valores orientados a un desarrollo integral del alumnado y la promoción de la educación inclusiva (Prieto et al., 2018; Solís & Borja, 2021).

En ese sentido, aunque el área de la educación física se considera como un espacio privilegiado para la interacción social en la que se generan experiencias que podrían influir de forma significativa en el desarrollo social e integral del alumnado, por sí sola no garantiza la educación inclusiva favorecedora de actitudes y valores positivos, ya que resulta necesaria una organización pedagógica y metodológica para ello. Desde esta perspectiva, Prieto et al. (2018) resaltan el papel del profesorado como figura responsable de la toma de decisiones con relación a la organización de las clases, la metodología que decida utilizar para el logro de los objetivos propuestos y la actitud que tenga hacia la enseñanza.

En esa línea, Aicinena (1991) señala que el comportamiento del profesorado puede influir en el desarrollo de actitudes positivas y en la motivación del alumnado. Es decir, el profesorado debe asumir un rol de mediador de la enseñanza, utilizando estrategias que propicien el aprendizaje (Ramírez, 2017). En conjunto, estos aportes señalan que el rol del profesor no solo consiste en la transmisión de contenidos, sino que lo posiciona como un agente central en la generación de entornos de aprendizaje favorecedores de actitudes y valores inclusivos.

Aunado a esto, Macías y Bolívar (2021) señalan que en las aulas pueden coexistir la diversidad y la multiculturalidad en el alumnado, donde el profesorado debe ajustar sus estrategias metodológicas a dicha variedad estudiantil que podrían incluir alumnos y alumnas con gustos e intereses diferentes, alumnado con personalidades particulares y al estudiante con necesidades educativas específicas, las cuales podrían ser de diversas índoles. En este sentido, la planificación de las clases de EF supone que el profesor o profesora incluya actividades para el logro de las competencias teóricas y prácticas mencionadas en el currículo, abordando aquellas estrategias metodológicas que les permitan disminuir las barreras que podrían debilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas. De este modo, se pone de manifiesto que la atención a la diversidad y a los intereses del alumnado requiere de una programación que se adapte a las demandas de una enseñanza alineada con la transmisión de actitudes y valores inclusivos.

Siguiendo esta perspectiva, Aibar et al. (2015) consideran que en la clase de educación física el profesorado es el responsable de crear vivencias que resulten satisfactorias para el alumnado, ya que estas podrían incidir de manera positiva en el interés del alumnado con relación a su aprendizaje, fomentando una motivación positiva hacia la realización de actividad física y el desarrollo de la autonomía de los mismos. En ese sentido, Giakoni et al. (2021) consideran que posee relevancia para el aprendizaje del alumnado que exista un ambiente positivo dentro de la clase de educación física, así como también hacen hincapié en las relaciones interpersonales entre el alumnado y el profesorado, concluyendo que el papel docente es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, incidiendo de forma positiva en la mejora de la participación del alumnado.

En esa misma línea, Ramírez (2017) reflexiona sobre el papel del docente como:

> Facilitador de los aprendizajes, de ser tutor y guía, de ser mediador de los conflictos, y muchos más roles, el profesor es un organizador que prepara el espacio, los materiales, las actividades, distribuye el tiempo, adaptando los medios de que dispone cada grupo a los fines que persigue. (p. 468)

En síntesis, estos planteamientos refuerzan el papel del docente como facilitador y creador de ambientes en los que el alumnado puede construir actitudes y valores positivos a partir de las experiencias generadas dentro de las clases de EF, favoreciendo la inclusión de todo el grupo. En este contexto, el clima del aula adquiere una función relevante, ya que puede mejorar y condicionar las interacciones y la participación del alumnado. Desde esta perspectiva, la generación de un clima adecuado para la educación inclusiva constituye un condicionante que resulta pertinente profundizar, atendiendo las competencias docentes necesarias para ello.

En este aspecto, Aznar (2015) propone un conjunto de áreas de actuación que pueden orientar la labor docente hacia unas prácticas significativas e inclusivas en el aula, donde se destaca la importancia de adquirir habilidades y competencias que contribuyan a la creación de un clima de aula positivo, la gestión de conflictos y la toma de decisiones que sean transferibles a la vida cotidiana del alumnado. A continuación, se desarrollan cada uno de estos ámbitos.

#### 5.1.1. Clima del aula

El área de la EF presenta características particulares que favorecen las interacciones sociales, propiciando vivencias únicas para el alumnado y generando un entorno dinámico en el que se producen experiencias sociales significativas. No obstante, para que dichas vivencias

favorezcan la transmisión de actitudes y valores positivos, en gran medida requieren una intervención pedagógica intencional por parte del profesorado (Aibar et al., 2015).

En este sentido, el clima del aula adquiere una relevancia significativa, ya que configura el espacio en el que se desenvuelven las interacciones. De esta forma, el clima del aula se entiende como un fenómeno complejo que comprende aspectos tales como la implicación del alumnado, así como la relación entre el profesorado y el alumnado (Fernández et al., 2019).

En esa línea, Fierro et al. (2021) recogen el concepto aportado por López y Bisquerra (2013), quienes definen el clima del aula como "la percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno" (p. 435). Por consiguiente, el clima del aula se entiende como un fenómeno subjetivo e individual, que se construye de forma dinámica a partir de los vínculos generados entre alumnos y profesores y entre pares. Desde esta perspectiva, un clima de aula positivo adquiere un papel relevante, ya que puede favorecer la participación de todo el alumnado en torno a un ambiente respetuoso que genera condiciones propicias para la inclusión.

Teniendo en cuenta lo expuesto, Villanueva (2020) indica que las interacciones que se generan en el aula influyen en las emociones del alumnado, las cuales podrían incidir en la configuración de un clima de aula positivo o negativo. En este sentido, Fierro et al. (2021) reconocen que un clima positivo se caracteriza por relaciones basadas en el respeto, la confianza y el apoyo emocional. Por el contrario, un clima negativo se asocia a entornos poco respetuosos, la aparición de situaciones disruptivas y bajo apoyo emocional.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el clima del aula se configura a partir de las cualidades específicas y particulares de los estudiantes y profesores, lo cual da lugar a diversas dinámicas y comportamientos dentro de la misma (Villanueva, 2020). En el contexto de EF, estas dinámicas adquieren una relevancia importante, ya que, en el área, las interacciones propias de la asignatura se convierten en un escenario para el desarrollo del apoyo social y la creación de climas inclusivos.

Para Gómez (2005), existen factores de diversa naturaleza que pueden condicionar un entorno favorecedor en las clases. Por un lado, intervienen los aspectos físicos, como lo son la infraestructura, la cantidad, calidad y tipo de materiales para el desarrollo de las clases. Reconoce, además, que los factores psicológicos y las actitudes tanto del maestro como de los alumnos influyen en la calidad del clima del aula. Asimismo, las decisiones didácticas que tome el maestro con relación a la selección de metodologías y contenidos a llevar a cabo pueden influir

en la participación del alumnado, y por consecuencia en el clima del aula. Y, por último, menciona los factores sociológicos, asociados al contexto familiar.

El contexto en el cual se desarrolla la clase de EF permite que se desarrollen interacciones entre el profesor, el o los estudiantes y el grupo clase (Barrios et al., 2021). En este sentido, el vínculo profesor-alumno puede entenderse como formas de comunicación e interacción establecidas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Palomino et al., 2017).

Miñana y Monfort (2020) señalan que las interacciones que se desarrollen en este contexto deben ser potenciadoras de la participación del alumnado, lo que se puede lograr a través de la realización de preguntas por parte del profesor al alumnado, o viceversa; el trabajo en grupo también favorece el desarrollo de las interacciones positivas que se busca dentro del área. Desde esta perspectiva, las relaciones entre profesores-alumnos y entre pares no solo condicionan que el clima del aula sea positivo o negativo, sino que también actúan como elementos determinantes de un proceso bidireccional y recíproco (Sánchez, 2009).

En ese sentido, Palomino et al. (2017) abordan la manera en la que el profesorado interactúa con el alumnado durante el desarrollo de las clases de EF en primaria y secundaria, donde evidencian una mayor cercanía entre el profesorado y el alumnado, especialmente en la etapa de la educación secundaria. Los autores atribuyen esta proximidad al estilo comunicativo y cercano que mantenían los docentes, además de la naturaleza propia de la asignatura, que favorece una vinculación directa y constante (Palomino et al., 2017). De este modo, se pone de manifiesto que la calidad de la interacción entre profesor-alumnado no siempre se traduce en un ambiente inclusivo, ya que en este caso en concreto se han observado dinámicas poco respetuosas.

En esta línea, Palomino y Ramos (2023) categorizan las interacciones entre el alumnado y el profesorado, donde se distinguen dos situaciones: una de cercanía entre profesorado-alumnado y otra de distancia entre profesorado-alumnado. La primera se caracteriza por una comunicación afectuosa entre docente-alumno, humor compartido, feedback positivo o de corrección. En la segunda, por el contrario, existe una tensión entre profesor-alumno, que se manifiesta con actitudes negativas tales como mensajes verbales irónicos, omisión de respuestas ante alguna pregunta y favoritismo.

Esta visión aporta al profesorado una herramienta analítica y reflexiva que le invita a examinar de manera crítica sus propias prácticas relacionales en el aula. En el contexto de EF, donde las interacciones son constantes y visibles, resulta fundamental que el docente reconozca

su papel en la generación de entornos educativos inclusivos y participativos para todo el alumnado.

En este sentido, Fierro et al. (2021) plantean que para la generación de un entorno de clase positivo es necesario que el docente aplique estrategias de forma intencional. Cabe destacar que, una estrategia podría ser la utilización del aprendizaje cooperativo, además de fomentar la participación del alumnado, lo cual incide de forma positiva en el clima del aula (Carbonero et al., 2023).

En esta línea, Fierro Suero, Sáenz López, et al. (2024) reconocen que el clima del aula se ve favorecido por las actuaciones del docente, tales como la empatía, la escucha activa hacia el alumnado, el uso del humor y el feedback con componente afectivo, además de la gestión constructiva de los conflictos que emergen. Estos aportes señalan que el rol docente resulta clave en la creación de climas positivos favorecedores de la inclusión, donde se construyen a través de sus interacciones y las decisiones pedagógicas que realice. En este marco, la implementación de estrategias participativas y cooperativas, la adaptación de actividades se configura como pilares relevantes para el desarrollo de un clima positivo e inclusivo.

### 5.2. Competencias profesionales del profesor de EF

El análisis de las competencias profesionales del profesorado de EF resulta relevante en esta investigación, debido a que permite la comprensión del papel del docente como elemento clave en la generación de entornos de aprendizaje que faciliten la transmisión de actitudes y valores inclusivos favorecedores de su desarrollo integral. En este sentido, la intervención pedagógica del profesorado mediada por sus competencias profesionales, podría facvorecer o limitar el potencial del área de la EF como elemento facilitador de la educación inclusiva.

Para Baena y Granero (2012), las competencias profesionales del profesor de EF consisten en la combinación coordinada y articulada de conocimientos, habilidades y actitudes que guíen el desempeño como docente.

En esta línea, Blázquez (2013) presenta un conjunto de competencias docentes que pueden caracterizar al profesorado eficaz.

En primer lugar, destaca las competencias relacionadas con la planificación y gestión de la clase, incluyendo el diseño de las actividades, la atención a las necesidades que presente el alumnado y la capacidad de realizar ajustes en las dinámicas en situaciones que lo requieran.

En segundo lugar, subraya la elección de las metodologías aplicadas, la creación de un clima de aula positivo y la organización de agrupamientos que favorezcan la interacción social en clases. Asimismo, resalta la relevancia del uso eficaz de los recursos materiales y espaciales como una herramienta de aprendizaje. Finalmente, recalca las competencias de carácter comunicativo y de flexibilidad docente para responder a situaciones emergentes en el contexto educativo.

De manera similar, Cañadas et al. (2019) reconocen la relevancia del desarrollo de competencias para el profesorado de EF, ya que pueden influir en su capacidad para ajustarse a los desafíos de la práctica docente. En este sentido, identifican diversas competencias docentes, entre ellas se encuentran las competencias vinculadas al conocimiento profesional, que incluyen no solo contenidos didácticos y curriculares sino también las características y necesidades del alumnado. También mencionan las competencias didácticas y metodológicas, que comprenden desde el diseño y la elección de las mismas. Las competencias organizativas, como la gestión del aula, y el uso de las tecnologías como apoyo pedagógico. Asimismo, subrayan las competencias comunicativas y socioemocionales necesarias para la generación de un clima de aula positivo.

La exposición de las competencias docentes recogidas por Blázquez (2013) y Cañadas et al. (2019) refleja la complejidad del rol docente, especialmente en contextos como el área de la EF, donde la interacción social, la participación activa y la gestión del aula resultan fundamentales para el desarrollo de prácticas inclusivas. Por ello, se fundamenta la relevancia de la formación docente para el desarrollo y aplicación de las competencias necesarias. En esta línea, Maquera et al. (2025) coinciden en que el profesorado de EF se encuentra frente a un contexto educativo dinámico, lo que requiere una formación continua, que les permita gestionar de manera eficaz los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales.

Según Blázquez (2013), las competencias de un profesor no son “únicas e inmutables” (p. 13), por lo que se considera necesario entenderlas como un constructo dinámico que evoluciona a lo largo de la carrera profesional del mismo. En este marco, las transformaciones sociales contemporáneas requieren nuevas formas y la adaptación de las competencias docentes con el fin de satisfacer las necesidades educativas actuales (Rodríguez et al., 2018). Asimismo, Maquera et al. (2025) coinciden en que la aparición de nuevos escenarios educativos exige que los profesores desarrollen nuevas maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de estas competencias y la necesidad de adaptarlas a cada contexto implica que el profesorado de EF debería asumir un rol con demandas más complejas, adaptativas y dinámicas, en las que no solo diseña, gestiona y adapta situaciones de aprendizaje orientadas a dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, sino que también requiere el desarrollo de competencias comunicativas y emocionales que le permitan favorecer la inclusión a través de la transmisión de actitudes y valores.

### 5.3. Habilidades pedagógicas comunicativas y emocionales del profesorado

Actualmente, en el ámbito educativo se considera relevante el estudio de la educación emocional no solo del alumnado, sino también del profesorado (Gutiérrez & Ibáñez, 2017). En ese sentido, el profesorado generalmente debe afrontar situaciones que implican la interacción con el alumnado, las familias y con otros agentes de la comunidad educativa. Para ello, es importante que el docente fortalezca su capacidad de regulación emocional para la gestión adecuada de dichas relaciones. En esta línea, Palacios y Rivera (2020) afirman que el trabajo del profesor suele tener un carácter estresante debido a la propia labor docente y diversos factores, como la comunicación continua con el profesorado del centro, equipo directivo, personal de la administración, etc.

Tal como describe Mujica y Orellana (2021), los estudios sobre las emociones han tenido un énfasis particular en el alumnado y, en menor medida, en el profesorado, por lo que estos autores, en su investigación, han realizado una revisión bibliográfica enfocada en las emociones del docente de EF, y concluyen que la clase de EF puede ser un escenario complejo que va más allá de la utilización de técnicas o metodologías adecuadas.

Para Carboneros et al. (2020), la inteligencia emocional del profesor de EF suele estar ligada a la creación de vínculos profesorado-alumnado, así como también a un desarrollo positivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, Valente et al. (2024) reafirman este punto, señalando que la inteligencia emocional del profesorado podría influir de manera positiva o negativa en el clima del aula.

Teniendo en cuenta estas perspectivas, el componente emocional del profesorado de EF adquiere mayor relevancia debido a su influencia en la dinámica del aula. Es por ello, que varias investigaciones sugieren que se fortalezcan las habilidades emocionales tanto en la formación de futuros profesores como en quienes ya ejercen la docencia (Gutiérrez & Ibáñez, 2017; Mujica et al., 2015). De este modo, se señala que la inteligencia emocional del docente contribuye a la

mejora de la práctica profesional, ya que facilita la toma de decisiones pedagógicas, permite la gestión de las dinámicas del aula, especialmente las vinculadas a la resolución de conflictos y la regulación de emociones del alumnado.

Coincidiendo con lo expuesto por Vázquez y García (2024), quienes mencionan que es recomendable que desde la formación inicial del profesorado estos adquieran habilidades y estrategias pedagógicas que les permitan gestionar las diversas situaciones que se puedan presentar en el desarrollo de las clases e incidir de forma positiva en la motivación del alumnado. Desde esta perspectiva, el empleo de preguntas que despierten el interés en el alumnado puede considerarse como una estrategia favorecedora de la participación e implicación del alumnado, contribuyendo a la creación de un entorno dinámico e inclusivo.

Siguiendo esta idea, García y Vázquez (2025) exponen que se espera que el profesorado desarrolle destrezas comunicativas tales como la formulación de preguntas que desarrollen la reflexión, la recapitulación de temas previos. Asimismo, se destaca la importancia de la utilización del feedback con orientaciones que favorezcan el aprendizaje. Estas destrezas contribuyen al manejo adecuado del aula y favorecen el desarrollo integral del alumnado.

Para Rojo et al (2025), dentro del área de la EF se resalta la comunicación no verbal, la cual junto a la comunicación verbal constituye un papel relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que sirven como una herramienta que facilita la interacción entre el profesorado y el alumnado. Álvarez (2012) menciona que la comunicación no verbal puede contribuir a la transmisión de estados emocionales positivos dentro de las clases, además de enfatizar los mensajes que el profesor desea transmitir.

La comunicación no verbal incluye aspectos como la postura del cuerpo, los gestos, la vestimenta, la mirada y otras expresiones corporales (De la Cruz et al., 2023) como la entonación de la voz, la escucha, los movimientos ilustradores, etc. (Aparicio et al., 2020). Para Álvarez (2012), también pueden formar parte de la comunicación no verbal aquellos elogios que se expresan con una sonrisa o con la inclinación de la cabeza positivamente; o poner un límite mirando fijamente o frunciendo el ceño, incluso el desplazamiento que se realice dentro del aula puede expresar un mensaje para el alumnado.

En ese sentido, Aparicio et al. (2020) analizan la importancia de que los profesores de EF en su formación académica adquieran conciencia sobre su lenguaje corporal no verbal, ya que este puede influir en su desempeño docente. El docente se encuentra constantemente transmitiendo un mensaje a sus alumnos (Álvarez, 2012) y se espera que haya coherencia entre

el mensaje que emite y su lenguaje corporal. Del mismo modo, Rojo et al. (2025) afirman que el uso adecuado de la comunicación verbal y no verbal puede mejorar la motivación y la implicación del alumnado, favoreciendo un entorno inclusivo y participativo. En el contexto de la EF, la dimensión comunicativa posee relevancia debido a que las clases se desarrollan generalmente en ambientes amplios y con el alumnado en constante movimiento, haciendo necesario el uso de recursos comunicativos verbales y no verbales que aseguren la comprensión por parte de todo el alumnado.

En síntesis, la literatura expuesta permite afirmar que las competencias emocionales y comunicativas del profesorado de EF constituyen elementos relevantes que podrían contribuir en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores que favorezcan el desarrollo integral del alumnado, ya que influyen en la configuración del clima del aula y las dinámicas generadas dentro de las clases de EF. En este marco, la manera en la que el docente gestiona sus emociones y utiliza sus habilidades comunicativas se identifica como un factor que podría promover la participación y la implicación del alumnado.

### 5.4. El docente como mediador de la diversidad

En el área de la EF, el docente desempeña un papel importante como mediador de la diversidad, siendo responsable de gestionar el espacio en el que se desarrollan las sesiones, la adecuación del entorno y la implementación de adaptaciones que se requieran para que todo el alumnado participe (Darretxe et al., 2016).

Como se ha expuesto en el capítulo 4, las sesiones de EF se caracterizan por llevarse a cabo en un contexto educativo complejo, donde el profesor debe estar constantemente tomando decisiones en relación con aspectos como el espacio, la estructura de la actividad, la organización, el uso y gestión de los recursos materiales, la diversidad del alumnado, en cuanto a capacidades o necesidades, además de las actitudes y competencias docentes. En este sentido, Almeida et al. (2023) señalan que, en gran medida, el potencial inclusivo de las clases de EF depende de la intencionalidad pedagógica del profesor. Esta se concreta en la toma de decisiones orientadas a la inclusión, así como la planificación y organización de actividades orientadas a cubrir las necesidades de todo el alumnado, la organización de los agrupamientos y la implementación de estrategias que favorezcan la participación activa de los mismos.

Estos aspectos mencionados podrían suponer un reto para el docente. En consonancia con ello, Cañadas et al. (2023) señalan que el carácter dinámico y práctico del área requiere del

profesorado una capacidad de adaptación que permita responder a todas las necesidades del grupo.

En relación con ello, Urra et al. (2024) plantean que el profesorado de EF tiene la posibilidad de reorganizar la clase de forma que todos los alumnos se encuentren en un entorno inclusivo. También se destaca la importancia de promover actitudes positivas, contar con conocimientos sobre las capacidades de cada alumnado, fomentar actividades de cooperación y participación activa del alumnado. Desde esta perspectiva, Bertills y Björk (2024) subrayan la importancia de la estructuración de ambientes inclusivos que combinen objetivos claros y metodologías flexibles, favoreciendo estrategias más colaborativas que competitivas, involucrando a los propios alumnos en la generación de espacios basados en un clima de aula positivo.

En adición a ello, Soler et al. (2012) exponen que la inclusión no solo depende de las adaptaciones de las actividades o los recursos disponibles, sino que es pertinente que el profesorado establezca previamente los objetivos de la sesión, que permitan obtener los beneficios del potencial inclusivo de las clases de EF, generando un espacio seguro y diversificando los contenidos y actividades. Desde esta perspectiva, Nieva y Lleixá (2018) consideran apropiado que el profesorado tenga un papel activo en la creación de ambientes que fomenten la participación, el respeto y la inclusión de todos los alumnos. En ocasiones, esto puede suponer estar atento a señales que sugieran una baja participación o motivación de los alumnos.

De forma complementaria, Martínez y González (2025) y Cañadas et al. (2023) coinciden en que la actitud que presente el docente puede tener un impacto positivo o negativo en la inclusión. De acuerdo con Cañadas et al. (2023), los profesores de EF reflejan actitudes positivas hacia la inclusión educativa, no obstante, estas actitudes pueden estar condicionadas por factores como la formación inicial recibida, la experiencia docente y el contexto social o educativo en el que se desempeñan. En esta línea, los aportes de Almeida et al. (2023) exponen otras variables que pueden influir en la actitud docente hacia la inclusión, como la edad, la trayectoria como docente, la calidad de la formación académica y el tipo de discapacidad que presente el alumnado.

En consecuencia, algunos autores (Almeida et al., 2023; Urra et al., 2024; Martínez & González, 2025) recomiendan el fortalecimiento de las competencias docentes en aspectos

sobre la inclusión y las estrategias que faciliten el desarrollo de prácticas inclusivas, recalcando la necesidad de brindar al docente las herramientas necesarias para la atención a la diversidad.

En efecto, el análisis realizado pone de manifiesto que en el área de la EF se requiere una interacción articulada de factores personales e individuales del profesorado, del alumnado y del contexto en el que se desarrollan las clases. Asimismo, se evidencia que la formación docente en competencias para la atención a la diversidad, la organización pedagógica y el fortalecimiento de aspectos socioemocionales emergen como un punto clave para la generación de espacios pedagógicos que faciliten la inclusión.

**Resumen del capítulo**

El Capítulo 5 sitúa al profesorado de EF como agente central para comprender la transmisión de actitudes y valores en el contexto escolar. Se enfatiza que la educación en valores no se produce de manera automática, sino que requiere intencionalidad pedagógica, decisiones didácticas y un rol docente activo que convierta el potencial educativo de la EF en experiencias formativas reales (Prieto et al., 2018).

Se analiza el rol del profesorado de EF como responsable de planificar, organizar y conducir la clase, seleccionando metodologías y creando condiciones que favorezcan el aprendizaje. Se enfatiza su función mediadora: el comportamiento docente y su modo de relacionarse con el alumnado pueden influir en la motivación y en el desarrollo de actitudes positivas, especialmente en aulas caracterizadas por diversidad, multiculturalidad o necesidades educativas específicas, donde se requieren adaptaciones y reducción de barreras para el aprendizaje (Macías & Bolívar, 2021).

Además, se profundiza en el clima del aula, entendido como un fenómeno complejo generado por la interacción de múltiples elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo relaciones profesor-alumnado, relaciones entre iguales, aprendizaje y dinámicas socioafectivas (Fernández et al., 2019; Sánchez, 2009). El clima se construye en la cotidianeidad escolar y se ve influido por características del alumnado y el rol del profesorado, dando lugar a diversas dinámicas y comportamientos (Villanueva, 2020).

Con relación a las competencias profesionales del profesorado, se abordan como una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que orientan una intervención efectiva (Baena & Granero, 2012; Blázquez, 2013). Se destacan competencias vinculadas al diseño de sesiones, gestión de aprendizajes, observación y diagnóstico, selección metodológica,

creación de un clima positivo, organización de agrupamientos, uso de recursos, comunicación y capacidad de adaptación.

Asimismo, el capítulo enfatiza las habilidades comunicativas y emocionales del profesorado. La educación emocional del docente se considera relevante por el carácter complejo de la profesión y por la influencia de la inteligencia emocional en las relaciones pedagógicas y el clima de aula (Valente et al., 2024). Se destaca también el papel de la comunicación verbal y no verbal en EF como herramienta para motivar, regular el aula y favorecer entornos inclusivos; gestos, postura, mirada, tono y desplazamiento transmiten mensajes que deben ser coherentes con el discurso docente (Álvarez, 2012; Aparicio et al., 2020; Rojo et al., 2025).

Finalmente, se analiza al docente como aspecto clave para la mejora de la inclusión, capaz de reorganizar espacios, contenidos, agrupamientos y estrategias para garantizar participación, cooperación y acogida del alumnado (Urra et al., 2024; Bertills & Björk, 2024). Se reconoce que la actitud docente puede favorecer o dificultar la inclusión, y que persisten necesidades de formación específica, limitaciones estructurales y déficits en formación inicial y continua, lo que refuerza la importancia de capacitar al profesorado en estrategias inclusivas.

# CAPÍTULO 6: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN CATALUÑA Y PARAGUAY: ANÁLISIS DEL MARCO NORMATIVO Y CURRICULAR DE AMBOS CONTEXTOS.

Este capítulo tiene como objetivo situar el marco en el que se desarrolla este estudio, ofreciendo una visión general de las características educativas, sociales y normativas que sustentan la educación física en Cataluña (España) y Paraguay, permitiendo la comprensión del funcionamiento de ambos sistemas educativos, así como las condiciones que pueden influir en la enseñanza de valores y actitudes orientados a la promoción de la inclusión educativa.

En primer lugar, se describe el sistema educativo y el currículo de educación física en Cataluña, junto con las políticas inclusivas que caracterizan su marco normativo dentro de la normativa española. En segundo lugar, se presenta el contexto educativo de Paraguay, examinando la estructura del sistema, el programa de educación física en el tercer ciclo de la educación básica y las prácticas relacionadas con la inclusión. Finalmente, se realiza un análisis descriptivo de ambas normativas, destacando los principales puntos de convergencia y divergencia entre ambos contextos.

## 6.1. Evolución normativa del currículo de la ESO en España y su relación con la Educación Física

El análisis del currículo de EF en Cataluña implica, en primer lugar, considerar el marco curricular del sistema educativo español, dado que gran parte de sus disposiciones reglamentarias se basan en este.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el marco del sistema educativo español forma parte de la educación básica, la cual es de carácter obligatorio y gratuito. Durante esta etapa educativa en general el alumnado cuenta entre 12 y 16 años respectivamente, según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

La ESO constituye la etapa final de la educación básica y comprende cuatro años de estudio, generalmente desde los 12 hasta los 16 años. Esta etapa es obligatoria y gratuita, y su objetivo es proporcionar una educación que permita a todos los alumnos alcanzar una base común y adquirir los elementos fundamentales para la vida laboral (Real Decreto 217/2022).

La enseñanza secundaria obligatoria se organiza en cuatro cursos y está diseñada para proporcionar al alumnado una formación que les permita continuar sus estudios o para insertarse

en el mundo laboral. En este sentido, el cuarto año adquiere un carácter orientativo, permitiendo a los alumnos elegir itinerarios que faciliten la transición a estudios universitarios o a la formación profesional.

A lo largo de los años, el currículo de esta etapa ha ido modificándose, reflejando una evolución progresiva en el enfoque educativo. Desde la LOGSE (1990) se menciona la educación en valores, actitudes y normas como elementos fundamentales de la educación. Asimismo, se reconoce al área de la EF como un medio para favorecer el desarrollo integral del alumnado. Siguiendo a Fernández y Franco (2021), las enseñanzas mínimas dentro del área de la EF estaban enfocadas principalmente en la condición física, los juegos y deportes, la expresión corporal y la condición física y la salud.

Cabe señalar que entre la LOGSE (1990) y la LOE (2006), se aprueba la LOCE (2002) con una duración e implementación en las aulas limitada (Fernández & Franco, 2021).

La LOE establece su marco general a través del Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre de 2006, por el que se decreta la ordenación general y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se observa que el área de EF en esta etapa se caracteriza por la promoción de hábitos saludables y estilos de vida relacionados con la salud y el bienestar físico del alumnado. Según Fernández y Franco (2021), en este momento educativo los contenidos del área de la EF giran en torno a cuatro bloques: condición física y salud, juegos y deportes, expresión corporal y actividades en el medio natural. Este enfoque manifiesta el desarrollo progresivo de la autonomía del alumnado con énfasis en la gestión y planificación de su propio aprendizaje.

La LOE (2006) ha sido modificada por la LOMCE (2013), la cual se desarrolla a través de Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En esta modificación se da énfasis al área de la EF para favorecer el desarrollo personal y social del alumnado. La última modificación es la LOMLOE (2020) a través del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, los cambios realizados tienen el propósito de:

> Facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual, sin que en

> ningún caso pueda suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación. (p. 4)

Este planteamiento normativo manifiesta un interés alrededor del desarrollo integral de la persona, en aspectos no solo académicos, sino también en el desarrollo socioemocional y social. En este sentido, la referencia explícita hacia la prevención del abandono escolar, sitúa a la inclusión educativa como un factor relevante del currículo para el logro de la permanencia escolar del alumnado en la educación secundaria.

El actual enfoque curricular se estructura en torno a objetivos, competencias, saberes y criterios de evaluación, enfocados en el desarrollo competencial del alumnado, implicando la promoción de actitudes, habilidades y valores aplicables a contextos fuera del ámbito educativo. En esta línea, Coll y Martín (2025) señalan que el enfoque que brinda la LOMLOE promueve un aprendizaje que permite al alumnado aprender a aprender, favoreciendo la autonomía de los mismos. Asimismo, exponen que las situaciones de aprendizaje adquieren un rol importante, situando el aprendizaje en contextos reales y significativos.

El marco normativo vigente pone en relieve el desarrollo de actitudes y valores tales como la autoestima, la autonomía, la responsabilidad personal y grupal, el respeto, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, todos fundamentales para la convivencia. Estos valores, además de favorecer el desarrollo integral del alumnado, responden a la generación de espacios inclusivos transferibles a otros contextos fuera de la escuela. En este sentido, el área de la EF adquiere un papel ideal para el fortalecimiento de dichas actitudes y valores.

En general, puede observarse que los marcos normativos buscan principalmente que el alumnado culmine esta etapa educativa con competencias relacionadas con el desarrollo integral del ser humano, a fin de que estos puedan insertarse en una vida en sociedad de forma que hagan pleno ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos.

Como se ha mencionado antes, una de las ocho competencias clave que se pretende que el alumnado adquiera en la ESO es **la competencia personal, social y de aprender a aprender** mencionada en el Real Decreto 217/2022:

> La capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a

> la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (p. 30)

En ese sentido, el área de la educación física podría ser una herramienta para que el alumnado adquiera esta capacidad de regular y expresar sus emociones, que le permita en general mejorar sus habilidades sociales como parte de su desarrollo integral.

De hecho, esta asignatura en la etapa de la ESO pretende que el alumnado se desarrolle de forma integral, abordando aspectos como el estilo de vida saludable, conocimiento de su propia corporalidad, mejorando de esta manera aspectos motrices que favorezcan su desarrollo integral.

Los saberes básicos que se desarrollan en el área de la educación física se organizan en ámbitos como: vida activa y saludable, organización y gestión de la actividad física, resolución de problemas en situaciones motrices, autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices, manifestaciones de la cultura motriz e interacción eficiente y sostenible con el entorno. En este sentido, dentro del área de la EF, el desarrollo de actividad física, la resolución de problemas y la autorregulación emocional son relevantes para el desarrollo de actitudes y valores, dado que el espacio que brinda para las interacciones sociales facilita el fortalecimiento de las competencias sociales y emocionales del alumnado (Fernández & Franco, 2021).

### 6.2. El sistema educativo catalán en su contexto sociocultural

En el marco normativo español, el sistema educativo catalán se basa en una estructura autónoma que otorga a la Generalitat de Cataluña la potestad de adaptar y regular la política educativa a su realidad lingüística, cultural y social. Así, desde una perspectiva sociocultural, el contexto catalán se caracteriza por una población multilingüe (catalán y español como lenguas oficiales) y un marco de diversidad vinculado a cuestiones de inmigración, multiculturalismo y cohesión social (Ley 12, 2009; Decret 150/2017).

Por consiguiente, el sistema socioeducativo se ha estructurado mediante políticas orientadas a la igualdad, la diversidad y la prevención del abandono escolar temprano. En particular, el Decreto 11/2021, de 16 de febrero, sobre la planificación de los programas educativos y el procedimiento de admisión escolar, en su apartado «Igualdad escolar y admisión equilibrada del alumnado», prevé medidas para identificar y reducir la segregación escolar, así

como para promover la participación de la comunidad educativa y las organizaciones locales en la planificación educativa (Decret 11/ 2021).

En este sentido, la educación inclusiva se entiende no solo como la integración del alumnado con necesidades específicas, sino también como la garantía de que todo estudiante, independientemente de su origen socioeconómico, lingüístico o cultural, tenga la oportunidad de aprender, participar y tener éxito en la educación obligatoria. En Cataluña, la diversidad del alumnado plantea retos que el sistema intenta abordar mediante medidas preventivas, recursos de apoyo, adaptación del currículo y estrategias educativas personalizadas. Así pues, el concepto de educación inclusiva cuenta con el respaldo de la ciudadanía y de las autoridades regionales, quienes señalan que este modelo requiere un profundo cambio cultural entre profesionales, familias e instituciones educativas. Por ejemplo, el Síndic de Greuges de Catalunya (2025) observó que, si bien se han logrado avances en la igualdad educativa del alumnado en situación de vulnerabilidad, persisten obstáculos organizativos y estructurales que impiden su plena implementación.

Finalmente, en lo que respecta al entorno social más amplio, la educación en Cataluña se ve influenciada por factores como la movilización de la comunidad educativa, la red de asociaciones (familias, organizaciones de apoyo educativo), la colaboración entre administraciones y centros educativos, y la orientación hacia un modelo educativo basado en competencias y valores (colaboración, respeto, convivencia), principios que el Decret 150/2017 promueve dentro de su sistema de educación inclusiva. Estas condiciones contextuales constituyen el marco sociocultural sobre el que se asienta el sector de la educación física y su capacidad para transmitir valores y actitudes relacionados con la educación inclusiva.

### 6.2.1. La Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña: estructura y organización

En cuanto al currículo, la estructura de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña se divide en áreas de conocimiento, asignaturas obligatorias y optativas. Se organiza en cuatro cursos académicos. El Decreto 175/2022 establece áreas de aprendizaje en torno a las competencias personales, sociales y de aprendizaje, las competencias cívicas, las competencias emprendedoras y las competencias multilingües y culturales, integrando los principios del aprendizaje basado en competencias.

En cuanto a la progresión y la evaluación, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, que establece los requisitos mínimos para la ESO a nivel nacional, estipula que la evaluación debe

ser continua, formativa e integral, basada en el progreso del alumnado hacia la consecución de los objetivos y competencias establecidos, y no únicamente en calificaciones numéricas. La Generalitat adapta estas directrices al contexto educativo mediante normativas adicionales que priorizan la educación inclusiva y la atención personalizada al alumnado con necesidades educativas específicas.

Por último, la organización interna de los centros de enseñanza secundaria en Cataluña promueve la flexibilidad pedagógica, el trabajo colaborativo y el uso de grupos diversos. Según el Decreto 187/2015, los centros deben adaptar la organización de grupos, recursos y espacios para responder a la diversidad del alumnado y garantizar su progreso académico y personal.

### 6.2.2. El área de EF en el currículo catalán

Actualmente, en Cataluña se encuentra vigente el Decreto 175/2022 de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. En este decreto se presentan las disposiciones establecidas en el Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

A continuación, se citan aquellos objetivos descritos en el Decreto 175/2022 que tienen relación con este trabajo de investigación:

> Asumir responsablemente sus deberes; conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los otros; practicar la empatía, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos; ejercitarse en el diálogo garantizando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
>
> Desarrollar y consolidar hábitos de autorregulación, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para llevar a cabo de manera satisfactoria las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal y relacional.
>
> Fortalecer las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con los otros, así como rechazar todo tipo de violencia y discriminación, especialmente la violencia machista y la violencia LGTBI-fóbica, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas, y resolver pacíficamente los conflictos.
>
> Desarrollar la iniciativa emprendedora y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
>
> Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afirmar los hábitos de cuidado y salud corporales, adquirir estrategias para poder tomar decisiones

> conscientes sobre el consumo alimentario, e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. (pp. 7-8)

Esta exposición permite visualizar que el currículo vigente establece de forma explícita la promoción de actitudes y valores en el alumnado. Asimismo, se enfatiza la necesidad del fortalecimiento de las habilidades sociafectivas del alumnado orientadas a la inclusión y el respeto hacia la diversidad. En este marco, el área de la EF podría contribuir al logro de esos objetivos, no solo desde los contenidos motrices, sino desde las experiencias vivenciales en contextos reales que ofrece la asignatura, lo que contribuye a la práctica de los valores y las actitudes. Asimismo, a través de la interacción social durante el desarrollo de las actividades motrices, el alumnado puede asumir responsabilidades personales y grupales, favoreciendo la generación de espacios en los que la solidaridad, la cooperación, el diálogo y otras actitudes aparezcan.

Tanto el Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, como el Decreto 175/2022 de, 27 de septiembre de Cataluña hacen hincapié en el área de la educación física como una continuidad de lo trabajado en educación primaria:

> Todos estos retos contribuyen a construir y consolidar una serie de competencias que utilizan el cuerpo y el movimiento como instrumentos de aprendizaje, y que van mucho más allá de la acción motriz para construir un verdadero desarrollo integral del alumnado, incorporando toda una serie de aprendizajes que deben perdurar a lo largo de la vida. (Decreto 175/2022, p. 155)

Teniendo en cuenta este fragmento del currículo, se considera necesario abordar el área de la educación física con un enfoque holístico, a fin de que esta asignatura sea un instrumento útil para el desarrollo integral del alumnado, mejorando tanto las habilidades motrices como aquellas habilidades socioemocionales necesarias para su adecuado desenvolvimiento en la sociedad. Resulta interesante la manera en la que el currículo expone que el alumnado también debe aprender la gestión de sus emociones y llegar a comprender las emociones ajenas. Esto es posible debido a la diversidad de actividades que se realizan dentro del área de la educación física. De hecho, Águila y López (2019) hacen mención de la manera en la que la expresión corporal mejora la gestión de las emociones y la autorregulación del comportamiento. Asimismo, el currículo enfatiza la promoción de actividades utilizando estrategias que favorezcan la inclusión, la participación y el desarrollo socioemocional del alumnado. De igual modo, subraya la relevancia de fortalecer los procesos comunicativos, las relaciones interpersonales utilizando los espacios de aprendizaje para ello.

El currículo de Cataluña menciona cinco bloques de saberes que engloban de forma general las disposiciones generales del Real Decreto, los cuales son:

- *En el bloque de Vida activa y saludable hay saberes relacionados con la condición física.*
- *El bloque de Resolución de problemas en situaciones motrices.*
- *El bloque de Actividades motrices lúdicas, culturales y expresivas abarca los siguientes componentes: bailes y danzas populares y la expresión y comunicación corporales.*
- *El bloque de Interacción con el entorno en el tiempo de ocio.*
- *El bloque de Valores, autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices*.

En este sentido, se menciona de forma explícita un bloque centrado en la promoción de valores y factores socioemocionales en situaciones motrices, evidenciando el potencial del área de la EF para el desarrollo de actitudes, valores y habilidades socioemocionales inclusivas. Asimismo, se observa que los bloques expuestos van más allá del desarrollo motor, ampliando la actuación de la asignatura hacia un desarrollo integral del alumnado.

### 6.2.3. Inclusión educativa y diversidad en Cataluña

La inclusión educativa es un tema relevante en la política educativa en España y, de hecho, ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, como se observa en el análisis realizado por Álvarez et al. (2022), donde mencionan que la Ley Moyano (1857) ha sentado las bases para la educación inclusiva, llegando hasta la LOMLOE en 2020. En esa línea, Camacho et al. (2025) exploran los lineamientos españoles sobre la educación inclusiva recogidos en la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, ley que ha entrado en vigencia a partir de el 19 de enero del 2021, estableciendo “la educación inclusiva como principio fundamental del sistema educativo con el fin de atender a la diversidad y las necesidades de todo el alumnado” (p. 224).

La educación inclusiva en Cataluña se basa en el principio de que todo el alumnado tiene derecho a una educación de calidad, equitativa y adaptada a sus necesidades, en un entorno inclusivo y sin discriminación. Este enfoque, reflejado en la legislación autonómica, busca garantizar la participación y el progreso de todo el alumnado, reconociendo la diversidad como un valor y no como una limitación (Síndic de Greuges de Catalunya, 2025).

El Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, menciona que la atención brindada al alumnado debe favorecer el desarrollo personal y social y que avancen en la consecución de las competencias de cada etapa educativa y la transición a la vida adulta, en el marco de un sistema educativo inclusivo. Dicho decreto busca garantizar que todos los centros públicos de enseñanza no universitaria sean inclusivos para todos y cada uno de los alumnos deba beneficiarse, en un contexto ordinario, de las medidas y apoyos universales, a fin de desarrollarse personal y socialmente y avanzar en las competencias de cada etapa educativa.

Desde una perspectiva pedagógica, la educación inclusiva en Cataluña se implementa mediante estrategias activas de enseñanza y aprendizaje que fomentan la participación y la colaboración. Estas metodologías inclusivas son especialmente importantes en el ámbito de la educación física, ya que pueden promover el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida en las tareas y la aceptación de las diferencias individuales, contribuyendo a la creación de un entorno de aprendizaje positivo y armonioso (Velázquez & Maldonado, 2004; Escartí et al., 2005).

El objetivo principal de la legislación en este sentido es garantizar las oportunidades de aprendizaje de todos y todas, atendiendo a la diversidad y la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, fomentando la participación y la no discriminación (Camacho et al., 2025).

### 6.3. Contexto general de Paraguay

#### 6.3.1. El sistema educativo paraguayo en su contexto sociocultural

El sistema socioeducativo de Paraguay se caracteriza por una estructura demográfica joven, una alta urbanización y una marcada asociación de bilingüismo en un contexto de reformas educativas orientadas a la equidad, pero con desafíos persistentes en términos de inclusión y resultados de aprendizaje. Lingüísticamente, Paraguay está constitucionalmente declarado como país multicultural y bilingüe, con el español y el guaraní como lenguas oficiales (Constitución Nacional, 1992, art. 140). En la práctica, la población se caracteriza por un bilingüismo generalizado y el uso del jopara (una lengua hablada que mezcla guaraní y español). La Ley General de Educación (1264/1998) y su marco jurídico complementario reconocen la educación bilingüe intercultural como principio fundamental del sistema educativo. Establecen que la enseñanza debe garantizar el uso de ambas lenguas oficiales desde el inicio del ciclo escolar, respetar las lenguas maternas de los estudiantes, e incluir la lengua guaraní en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El sistema educativo paraguayo se rige principalmente por la Ley General de Educación N.° 1264/1998, que considera la educación como un derecho universal y establece la responsabilidad del Estado de garantizar la igualdad de acceso a la educación sin discriminación. La ley enfatiza el deber del Estado de asegurar la educación básica para todos, promover la educación bilingüe e intercultural desde los primeros años escolares y distribuir equitativamente los recursos educativos.

En materia de inclusión, la Ley N.º 5136/2013 sobre Educación Inclusiva es una ley fundamental. Esta ley establece un modelo de educación inclusiva en el sistema educativo ordinario para todos los niveles y modalidades, con el objetivo de eliminar las barreras al aprendizaje y la participación, garantizar oportunidades y asegurar la permanencia y el progreso oportuno del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En cuanto a la matriculación en primaria, la tasa se acerca al nivel general, pero se observan mayores índices de absentismo y abandono escolar en el tercer ciclo de primaria y, sobre todo, en secundaria, especialmente entre adolescentes de familias pobres y de zonas rurales o remotas. El último análisis de la situación educativa muestra que entre el 2 % y el 3 % de los niños de 6 a 14 años y cerca del 16 % de los adolescentes de 15 a 17 años no asisten a la escuela, mientras que una proporción significativa del alumnado no alcanza los niveles mínimos de competencia en lectura, matemáticas y ciencias (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], 2023).

Las comparaciones entre contextos rurales y urbanos confirman que las escuelas rurales suelen enfrentar mayores carencias en infraestructura, conectividad, materiales didácticos y opciones de educación secundaria, lo que a su vez reduce las oportunidades de aprendizaje y aumenta las tasas de abandono escolar. Investigaciones recientes destacan cómo la pandemia de COVID-19 ha exacerbado estas desigualdades, evidenciando el acceso desigual a dispositivos y plataformas digitales y la necesidad de políticas específicas para garantizar la continuidad de la educación en las zonas más vulnerables (Barría et al., 2025).

En resumen, el sistema socioeducativo de Paraguay se caracteriza por la coexistencia de: un sólido marco legal que garantiza el derecho a la educación, el bilingüismo y la inclusión; planes nacionales que priorizan la equidad y la calidad; y condiciones estructurales de desigualdad social y territorial que limitan la implementación de estos principios en la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes. Este contexto es fundamental para comprender el papel

de la educación física y su potencial para promover actitudes y valores relacionados con la inclusión educativa entre el alumnado de secundaria.

### 6.3.2. El sistema educativo general en Paraguay: marco normativo

La República del Paraguay se encuentra situada en el centro de América del Sur, limitando con Argentina, Brasil y Bolivia. Es importante mencionar los grandes cambios que ha sufrido la educación en las últimas dos décadas, los cuales tienen relación con el periodo de dictadura que vivió la población paraguaya con el gobierno de Alfredo Stroessner, de 35 años de duración (1954-1989), dando paso a una transición más democrática (Ortiz, 2012).

En este contexto, la Constitución Nacional del Paraguay (1992) menciona:

> Del derecho a la educación y de sus fines: Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad. Sus fines son el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio. (Constitución Nacional, 1992, artículo 73)

Con estos argumentos, se reconoce a la educación como un derecho fundamental la cual debe contemplar una formación integral orientada al pleno desarrollo de la persona con énfasis en la promoción de actitudes y valores que faciliten la construcción de una sociedad democrática. La educación paraguaya busca “fomentar la educación en todos sus niveles garantizando el derecho que tiene toda persona a una educación integral, permanente y en igualdad de condiciones” (Ley N.° 4088, p. 46).

En el ámbito normativo, la Ley General de Educación Nº 1264, sancionada en 1998, y la Ley de la Carta Orgánica del Ministerio de Educación Nº 5749, configuran la organización del sistema educativo. En este sentido, la estructura contempla distintas modalidades, en las que se destacan las siguientes etapas: la educación inicial y la educación escolar básica, la educación media y la educación superior (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE] UNESCO, 2019).

En cuanto a las finalidades de la educación paraguaya el artículo 9 de la Ley N.°1264 expone los siguientes fines del sistema educativo nacional que tienen relación con esta investigación:

> El pleno desarrollo de la personalidad del educando en todas sus dimensiones, con el crecimiento armónico del desarrollo físico, la maduración afectiva, la integración social libre y activa. El mejoramiento de la calidad de la educación. La preparación para participar en la vida social, política y cultural, como actor reflexivo y creador en el contexto de una sociedad democrática, libre y solidaria. La formación en el respeto de los derechos fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (p. 2)

Este argumento, subraya la importancia de una educación orientada al desarrollo integral de la persona, contemplando los aspectos físicos y socioemocionales del individuo que faciliten su participación activa en la sociedad. Del mismo modo, se recalca la formación en valores coherentes con una sociedad democrática.

Por otra parte, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) como órgano rector del sistema educativo nacional, asume la responsabilidad de establecer y dirigir las políticas educativas en consonancia con los lineamientos establecidos por la constitución nacional. En este marco, se le confiere un papel relevante para garantizar el derecho fundamental de la educación, facilitando el acceso a todos y garantizando la calidad de la misma (Ley N.° 1264/98; Ley N.° 5749).

En consonancia con lo expuesto, el área de la EF podría ser un elemento que contribuya al logro de los objetivos de la educación paraguaya, especialmente en lo que respecta al desarrollo integral de la persona y la formación en actitudes y valores inclusivos. La asignatura de la EF posee un carácter vivencial y práctico, colocando al alumnado en escenarios donde la interacción con otros es constante. Asimismo, la dinámica propia de las actividades, juegos o deportes que se lleven a cabo en este entorno favorece la generación de situaciones donde el alumno se enfrenta a la resolución de conflictos y el trabajo en equipo entre otros, contribuyendo al desarrollo físico-motriz y socioemocional.

### 6.3.3. La Educación Escolar Básica en Paraguay: estructura y organización

El sistema educativo paraguayo se divide en tres niveles: educación preescolar, educación primaria y educación secundaria. La educación escolar básica (EEB) es obligatoria y comprende nueve años de escolaridad, divididos en tres ciclos:

Primer ciclo (1.º al 3.º grado, de 6 a 8 años)

Segundo ciclo (4.º al 6.º grado, de 9 a 11 años)

Tercer ciclo (7.º al 9.º grado, de 12 a 14 años)

El tercer ciclo de la EEB, que generalmente abarca de los 12 a los 14 años, representa la etapa de consolidación de conocimientos fundamentales y preparación para la educación media. De acuerdo con la Ley N.° 1264/1998 de Educación General, este ciclo tiene como objetivo consolidar las competencias adquiridas en los ciclos previos y garantizar el desarrollo integral del estudiante en las dimensiones cognitiva, social, emocional y ética.

El Currículo Nacional enfatiza la continuidad educativa, el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de aplicar el conocimiento mediante estrategias que promueven la participación activa en la vida cotidiana, el trabajo en equipo y la responsabilidad social. Asimismo, busca fortalecer los valores cívicos y los hábitos de convivencia democrática, con un enfoque amplio de equidad e inclusión en la educación (MEC, 2015; MEC, 2024).

En términos de equivalencia internacional, el tercer ciclo de la educación básica paraguaya (EEB) es equivalente al sistema español de educación secundaria obligatoria (ESO), especialmente al primer año, tanto por la edad de los estudiantes como por la naturaleza de la transición entre la educación básica y la secundaria. El séptimo grado, primer año del tercer ciclo, coincide con el inicio de la adolescencia, etapa caracterizada por importantes cambios físicos, emocionales y sociales (Santrock, 2019). Por ello, el séptimo grado se puede considerar un punto clave para la implementación de orientaciones educativas y metodologías activas que promuevan la inclusión y prevengan el abandono escolar (MEC, 2024).

MEC (2014) declara lo siguiente:

> El currículum de la Educación Escolar Básica propugna la participación de los diferentes estamentos de la comunidad en el proceso educativo y promueve un aprendizaje centrado en el alumno y en la alumna conforme a sus características, desarrollo y al contexto en que se desenvuelven. En sus diversas etapas, buscará permanentemente el aprendizaje significativo, la educación en valores, la incorporación de las actividades lúdicas, el desarrollo de la creatividad y la integración de la evaluación como proceso constante y formativo. (p. 12)

En el marco de la EEB se enfatiza la promoción de la educación en valores utilizando el juego como recurso pedagógico para ello. En este sentido, el área de la EF podría ser un medio idóneo para la concreción de los objetivos propuestos en este apartado. Las situaciones motrices, generalmente de carácter lúdico, pueden fomentar la interacción entre el alumnado favoreciendo el desarrollo físico, además de la adquisición de actitudes y valores que fortalezcan la convivencia y la inclusión educativa.

El currículo menciona los siguientes principios curriculares que sirven de guía para el desarrollo de la clase de educación física:

- Un aprendizaje significativo
- La educación en valores
- El juego como recurso pedagógico
- La creatividad

El currículo en esta etapa educativa busca:

> La formación de mujeres y varones que en la construcción de su propia personalidad logren suficiente madurez humana que les permita relacionarse comprensiva y solidariamente consigo mismos, con los demás, con la naturaleza y con Dios, en un diálogo transformador con el presente y el futuro de la sociedad a la que pertenecen y con los principios y valores en que ésta se fundamenta. (MEC, 2014, p. 14)

Además, hace referencia a “la formación de la conciencia personal y del espíritu crítico del ciudadano para que asuma su pertenencia a una sociedad pluriétnica y pluricultural” (MEC, 2014, p. 14). En ese sentido, el currículo menciona que la educación en esta etapa educativa debe favorecer el desarrollo de actitudes, la formación de una conciencia personal y democrática haciendo énfasis en la responsabilidad y la cooperación para el desarrollo integral del alumnado.

Ahora bien, Paraguay es un país bilingüe, donde sus idiomas oficiales con el castellano y el guaraní, lo que “conlleva necesariamente la enseñanza de ambas lenguas para que los estudiantes puedan desarrollar su competencia comunicativa a través de un proceso lógico y sistemático” (MEC, 2014, p. 19). Como particularidad, se puede mencionar que el sistema educativo contempla que muchos alumnos y alumnas pueden tener como idioma materno uno de los dos idiomas oficiales, por lo que el profesorado posee a disposición un test de competencia lingüística a fin de identificar si el alumnado podría necesitar apoyo en la mejora del idioma que no es el materno. Cabe resaltar el papel relevante que adquiere el área de la EF facilitando la inclusión educativa gracias a que su carácter vivencial y motriz podría reducir las barreras lingüísticas, donde la expresión corporal y la interacción directa favorecen la comunicación no verbal, generando oportunidades para que todos puedan trabajar cooperativamente.

### 6.3.4. El área de la EF en el currículo de la EEB en Paraguay según la Ley N.°1264

El programa de estudios aportado por el MEC (2014) del área de la educación física en la EEB del séptimo grado expone los siguientes objetivos en esta etapa educativa:

> Desarrollar valores que propicien la conservación, defensa y recuperación del medio ambiente y la cultura. Generar y promover una democracia participativa, constituida de solidaridad, respeto mutuo, diálogo, colaboración y bienestar. Desarrollar en los educandos la capacidad de captar e internalizar valores humanos fundamentales y actuar en consecuencia con ellos. Crear espacios adecuados y núcleos de dinamización social, que se proyecten como experiencia de autogestión en las propias comunidades. Proporcionar oportunidades para que los educandos aprendan a conocer, apreciar y respetar su propio cuerpo, y a mantenerlo sano y armónicamente desarrollado. Orientar a los educandos en el aprovechamiento del tiempo libre y en su capacidad de juego y recreación. Estimular en los educandos el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico y reflexivo. (pp. 12-13)

De esta manera se expone, que el currículo enfatiza el desarrollo integral del alumnado, priorizando la educación en valores que favorezcan la participación social, el desarrollo personal y la convivencia en sociedad. En este aspecto, la EF a través de las actividades planteadas puede ofrecer un espacio ideal para que el alumnado cuente con experiencias que faciliten la adquisición de hábitos saludables que estimulen el respeto y cuidado hacia su propio cuerpo, que favorezcan la cooperación entre pares, el diálogo para la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico.

En este periodo educativo, el área de la educación física pretende: “el desarrollo y el mejoramiento de sus cualidades orgánicas y neuromusculares, que favorecen la adquisición de hábitos relacionados con su salud y el cuidado corporal. La técnica e iniciación táctica, deportiva y recreativa, en los deportes colectivos e individuales” (MEC, 2014, p. 48).

El área de EF en esta etapa se organiza en torno a dos unidades temáticas: condición física y salud, y deporte y recreación. La primera se enfoca en la adquisición de hábitos saludables y la mejora de la condición física del alumnado, donde se incluyen rutinas de calentamiento, postura corporal y flexibilidad. La segunda, se orienta a el aprendizaje de reglas y técnicas de deportes individuales y colectivos, dentro de actividades recreativas enfocadas en la cooperación y el respeto.

En consonancia con lo expuesto en ambos currículos, se identifica un enfoque orientado al desarrollo integral del alumnado, incluyendo aspectos físico-motrices y socioemocionales y una educación en actitudes y valores positivos. Asimismo, coinciden en la promoción de hábitos saludables transferibles a la vida cotidiana. No obstante, se perciben matices en la manera en la que ambos contextos lo concretan. Por ejemplo, en Cataluña, se presenta una estructura explícita enfocada en el desarrollo de competencias, con incorporación de aspectos de

regulación emocional e interacción social. Por su parte, el currículo paraguayo también enfatiza el desarrollo integral del alumnado, y la educación en valores se aborda de forma más transversal, con un mayor énfasis en la adquisición de habilidades motrices y la formación de la personalidad.

El análisis de estos aspectos normativos y curriculares permite situar la EF dentro de los lineamientos normativos en ambos contextos. Además, permite la identificación de aspectos comunes que favorecen el desarrollo de actitudes y valores inclusivos dentro de las particularidades de cada realidad. Por un lado, las similitudes sugieren que el área de la EF posee un potencial para el desarrollo integral del alumnado. Asimismo, las diferencias ofrecen información relevante sobre las actuaciones docentes en el ámbito de la EF, favoreciendo la interpretación de los resultados obtenidos, considerando las particularidades de cada contexto.

En la tabla 3 se exponen las principales similitudes y diferencias entre los currículos de Cataluña y Paraguay:

**Tabla 3: Currículo Cataluña y Paraguay**

| ASPECTOS | CATALUÑA | PARAGUAY |
|---|---|---|
| **Marco Normativo** | Decreto 175/2022, de 27 de septiembre. Basado en el Real Decreto 217/2022. | Basado en el Sistema Nacional de Educación paraguayo, siguiendo la Ley General de Educación. |
| **Enfoque Educativo** | Desarrollo integral con énfasis en competencias clave, emociones y valores. | Formación integral enfocada en el desarrollo físico, emocional y social. |
| **Objetivos** | Fomentar hábitos saludables.<br>Desarrollar habilidades socioemocionales.<br>Preparación para la vida ciudadana activa. | Promoción de la salud física y mental.<br>Desarrollo de habilidades motoras.<br>Educación en valores. |
| **Competencias específicas** | Estilo de vida activo y saludable.<br>Autorregulación emocional.<br>Interacción social positiva. | Habilidades motrices.<br>Desarrollo de la personalidad y habilidades sociales.<br>Promoción de la salud. |

| | | |
|---|---|---|
| **Metodología** | Enfoque holístico.<br>Uso de la educación física para el desarrollo emocional. | Enfoque práctico con actividades físico-deportivas.<br>Formación en valores. |
| **Educación en valores** | Empatía, tolerancia, cooperación, respeto a los derechos humanos, confianza, autonomía, comunicación, autoestima, responsabilidad, solidaridad. | Solidaridad, respeto, responsabilidad social, igualdad, cooperación, tolerancia. |

*Nota:* Elaboración propia.

### 6.3.5. Inclusión educativa y diversidad en Paraguay

El marco normativo paraguayo a nivel nacional se rige por la Constitución Nacional. Particularmente los artículos 46 y 47 respectivamente hacen referencia al derecho a la igualdad y la no discriminación. Por su parte, la Ley General de Educación N.° 1.264/98 contiene los objetivos de la educación enfocándose en el derecho a la igualdad de oportunidades para todos, siendo el Estado paraguayo quien provee dichas garantías. Se destaca el artículo 5, donde se menciona que el sistema educativo puede ajustar el currículo básico según las necesidades que se presenten. Este aspecto se enfatiza en el artículo 80, donde se establece que el gobierno nacional garantiza la inclusión de personas con necesidades educativas individuales, tales como dificultades de aprendizaje, trastornos de conducta, trastornos de lenguaje, entre otras.

Por otro lado, Ley N.° 5.136/13 de Educación Inclusiva y su Decreto Reglamentario N.° 2.837/14 regulados mediante el Decreto Presidencial Nº 2837/2014 y la Decisión Nº 01/2015 del Ministerio de Educación y Ciencias, establecen un modelo de educación inclusiva dentro del sistema regular, con el objetivo de eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en cada nivel y modalidad educativa.

Estas regulaciones establecen las medidas necesarias para que la práctica educativa sea inclusiva, limitando las barreras que pudieran dificultar el acceso y la participación de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

En consonancia con este marco normativo, los documentos oficiales y los manuales pedagógicos proponen diversas estrategias para abordar la diversidad en las aulas paraguayas. Entre ellas, se incluye la identificación y reducción de barreras al aprendizaje y la participación

mediante diagnósticos contextuales que permitan reconocer las barreras físicas, de comunicación, actitudinales o curriculares que afectan a grupos específicos de estudiantes. Asimismo, se contempla la implementación de los ajustes necesarios al currículo (adaptación de materiales, tiempo, instrucciones, organización de grupos, uso de apoyos tecnológicos y humanos), especialmente en el caso de estudiantes con NEAE. También se promueve el fortalecimiento de redes de apoyo institucional, a través de Centros de Apoyo Inclusivo (CAI), y la transformación de las escuelas especiales en centros de asesoramiento y apoyo para las escuelas regulares. Finalmente, se plantea la articulación con otros servicios de salud y asistencia social con el fin de brindar una respuesta integral a los estudiantes vulnerables (Fundación Saraki, 2018).

Asimismo, Ojeda y Rivas (2025) en su investigación destacan que, a pesar de contar con una sólida base de leyes y directrices, el país aún se encuentra en una fase de transición desde un enfoque orientado a la "integración" hacia la plena inclusión, y que aún pueden persistir tensiones entre la práctica de la segregación en las escuelas y las prácticas verdaderamente inclusivas.

**Resumen del capítulo**

El Capítulo 6 presenta el marco contextual en el que se desarrolló el estudio, con el propósito de situar las prácticas de EF en Cataluña y Paraguay, y comprender cómo las condiciones educativas, sociales y normativas pueden influir en la enseñanza de valores y actitudes vinculadas a la inclusión educativa. La elección de ambos contextos responde al interés por analizar escenarios con características diferenciadas: Cataluña, con políticas y estructuras más consolidadas para la atención a la diversidad y un currículo basado en competencias; y Paraguay, en proceso de fortalecimiento del sistema educativo, con desafíos persistentes relacionados con la equidad, los recursos y la formación docente. Esta contextualización se vincula directamente con los objetivos del estudio, al permitir identificar factores facilitadores y dificultadores, y comprender la lógica del currículo que guía la intervención docente.

En el caso de España, el capítulo sitúa el marco general de la Educación Secundaria Obligatoria como etapa de educación básica, obligatoria y gratuita, dirigida generalmente a alumnado de 12 a 16 años (Real Decreto 217/2022). Se realiza un recorrido por hitos normativos relevantes (LOGSE 1990, Real Decreto 1631/2006; Real Decreto 187/2015; Real Decreto 217/2022), destacando una evolución hacia un enfoque que refuerza la formación integral, la prevención del abandono escolar y la incorporación transversal de la educación emocional y en valores. Dentro de esta lógica, se explicitan conceptos curriculares clave (objetivos,

competencias clave y específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y situaciones de aprendizaje), y se subraya cómo los principios pedagógicos insisten en la autoestima, la autonomía, la reflexión, la responsabilidad, además de capacidades como el respeto, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad. Se resalta especialmente la competencia personal, social y de aprender a aprender, por su relación con el autoconocimiento, la resiliencia, la colaboración, la empatía y la gestión de conflictos.

En Cataluña, se enmarca la especificidad autonómica mediante su capacidad para adaptar la política educativa a su realidad sociolingüística y cultural (bilingüismo catalán-castellano, diversidad e inmigración). Se describen políticas orientadas a la equidad, la reducción de segregación y la prevención del abandono, así como el papel del Decret 150/2017 como eje de la educación inclusiva, entendida como garantía de participación y progreso de todo el alumnado. En la organización de la ESO catalana se enfatizan la evaluación continua y formativa, la flexibilidad pedagógica y el trabajo colaborativo. Para EF, el Decret 175/2022 se presenta como norma vigente, insistiendo en la dimensión holística del área, la gestión emocional y social, y en estrategias organizativas (gestión de grupo, materiales, espacios y comunicación) orientadas a favorecer la autoestima, el clima afectivo y la participación.

En Paraguay, el capítulo contextualiza el sistema socioeducativo desde su realidad demográfica, territorial y lingüística: país constitucionalmente bilingüe (español-guaraní), con presencia del jopara y un marco legal que promueve la educación bilingüe intercultural (Constitución 1992, Ley, 1264/1998). Se subraya la existencia de un marco normativo robusto (incluida la Ley 5136/2013 de Educación Inclusiva y su reglamentación), junto con tensiones en la implementación por desigualdades estructurales (infraestructura, recursos, conectividad, ruralidad y continuidad educativa).

En la estructura educativa paraguaya se describe la Educación Escolar Básica (EEB) y, en particular, el tercer ciclo (7.º a 9.º grado), equivalente por edad y transición al inicio de la ESO. Para 7.º grado, se explicita que el currículo general enfatiza el aprendizaje significativo, la educación en valores, el juego y la creatividad, además de la formación ética, crítica, democrática y pluricultural. En EF, el programa se organiza en condición física y salud y deporte y recreación, incluyendo objetivos que combinan desarrollo corporal, hábitos saludables, participación, cooperación y respeto, junto con aprendizajes técnicos y normativos (p. ej., atletismo, hándbol) enmarcados en la convivencia.

# PARTE II: FUNDAMENTACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

# CAPÍTULO 7: JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

## 7.1. Fundamentación del objeto de estudio

La presente investigación surge, en parte, de la experiencia profesional desarrollada durante más de diez años en el ámbito de la atención primaria de salud en Paraguay, donde se evidenció una elevada incidencia de abandono escolar en población adolescente. Esta experiencia motivó la inquietud por analizar, desde una perspectiva académica, qué herramientas pedagógicas podrían contribuir a fortalecer la inclusión y permanencia educativa.

El abandono escolar constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, debido a sus implicaciones sociales, económicas y personales. Tal como señalan Canteras (2004) y Losada y Villalba (2021), los cambios sociales y estructurales pueden generar situaciones de exclusión que afectan especialmente a colectivos en situación de vulnerabilidad. En este contexto, la educación se configura como un espacio estratégico para promover la inclusión y prevenir trayectorias de vulnerabilidad (Montoya, 2021).

En Paraguay, esta problemática adquiere especial relevancia. Según datos del Ministerio de Educación y Ciencias en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (MEC & UNICEF, 2023), aproximadamente uno de cada cuatro niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años (25%) no asiste al sistema educativo en Paraguay, lo que representa una proporción significativa del alumnado en edad escolar que está fuera de la escuela. Asimismo, el informe de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2020) indica que parte del alumnado que abandona la escuela presenta autoconcepto negativo (29,9%), desinterés por el estudio (20,4%) y antecedentes de conductas inapropiadas (4,3%).

El abandono escolar constituye un desafío compartido por diversos sistemas educativos. Según un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024), todavía existen decenas de millones de jóvenes en edad de educación secundaria que no están escolarizados. En el caso de España, y por ende en comunidades como Cataluña, según los datos oficiales publicados por el Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat, 2025) a partir de la Encuesta de Población Activa (EPA), la tasa de abandono escolar prematuro en Cataluña fue de (13,7%) en 2024, cifra superior a la media nacional (13,0%) y considerablemente mayor que la de la Unión Europea (9,3%).

En este sentido, en la presente investigación, el concepto de abandono escolar prematuro se entiende como la situación de aquellas personas que han completado como máximo la Educación Secundaria Obligatoria o un nivel educativo inferior y que no continúan participando

en procesos de educación o formación (Adrogué & Orlicki, 2025; Bayón, 2019; Olmos & Gairín, 2025). No obstante, considerando que el estudio se realiza con alumnado del primer curso de la ESO y el séptimo grado de la EEB, este trabajo no pretende identificar casos de abandono escolar prematuro, sino que adopta una perspectiva preventiva centrada en el análisis de factores individuales, sociales, actitudinales y socioeducativos que la literatura reconoce como elementos asociados a los procesos de abandono escolar principalmente en la adolescencia y la educación secundaria. Desde esta perspectiva, el estudio se orienta hacia la identificación de elementos protectores, como podría ser el fortalecimiento de actitudes y valores inclusivos a través del área de la EF.

Diversos estudios coinciden en que el abandono escolar responde a factores complejos de carácter familiar, institucional y social (Alcalde, 2025; OEI, 2020; Ogresta et al., 2021). En este sentido, resulta pertinente analizar qué herramientas pedagógicas pueden contribuir a fortalecer la permanencia escolar desde una perspectiva inclusiva.

El primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y su equivalente en la Educación Escolar Básica (EEB) coinciden con el inicio o tránsito por la adolescencia. Esta etapa se caracteriza por transformaciones físicas, emocionales y sociales significativas que pueden influir en la construcción de la identidad y en la relación del alumnado con el aprendizaje.

Hagenauer y Hascher (2010) señalan que durante la adolescencia puede producirse un descenso en la motivación académica, mientras que Llamazares y Urbano (2020) destacan la relevancia de la autoestima en esta etapa debido a los cambios psicológicos y corporales propios del desarrollo. En la misma línea, Aznar (2015), Sánchez et al. (2021) y Smith (2022) describen la adolescencia como un periodo crítico en el que resulta fundamental fortalecer valores y habilidades socioemocionales que favorezcan la adaptación social y educativa.

Además, la transición de primaria a secundaria implica, habitualmente, un cambio de centro, profesorado, grupo de iguales nuevos y una organización institucional distinta a la de la primaria, aunque en algunos contextos esta continuidad se mantiene dado que cada vez se crean más Institutos Escuela públicos que buscan garantizar el éxito escolar del alumnado. Estudios como los de González Rodríguez et al. (2019) y Tarabini (2020) indican que esta transición puede incidir positiva o negativamente en la trayectoria escolar. Ávila et al. (2022) reafirman que el proceso de cambio de la educación primaria a educación secundaria podría ser un momento crítico para los alumnos y alumnas, debido a los cambios complejos que experimenta el alumnado al enfrentarse a una institución educativa nueva, un grupo clase diferente al que

estaban adaptados en la primaria, un nuevo profesorado y una metodología y organización escolar nueva (Rodríguez, 2016).

Entre los factores asociados al abandono escolar, diversos estudios han identificado la dificultad en la gestión de emociones negativas y el desarrollo de un autoconcepto debilitado (Ogresta et al., 2021; Samuel & Burguer, 2019). Estas dimensiones intrapersonales e interpersonales podrían incidir en la vinculación del alumnado con la institución educativa y en su sentido de pertenencia.

En este marco, resulta pertinente explorar cómo determinadas áreas curriculares pueden contribuir al fortalecimiento de estas competencias socioemocionales, favoreciendo procesos de inclusión y permanencia escolar.

La literatura especializada señala que la Educación Física constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de actitudes y valores relacionados con la convivencia, la responsabilidad y la gestión emocional (Cañón & Villarreal, 2022; Sánchez et al., 2016). La naturaleza interactiva del área, caracterizada por dinámicas grupales y situaciones motrices compartidas, facilitan experiencias que promueven la cooperación y el respeto.

El desarrollo de actividades en contextos abiertos y de interacción constante favorece la expresión emocional y la observación directa de conductas, permitiendo al profesorado intervenir pedagógicamente ante actitudes negativas (Casado, 2026; Prieto et al., 2018).

Estudios como el de Pozo et al. (2022), centrado en la implementación de un programa de responsabilidad personal y social en Educación Física, han evidenciado mejoras en la empatía y la inteligencia emocional del alumnado. Asimismo, Pardo (2008) subraya que el carácter pedagógico del área puede incidir en la formación del carácter cuando existe una mediación docente intencionada.

La potencialidad formativa de la Educación Física no se materializa de forma automática, sino que depende en gran medida de la intervención didáctica del profesorado. En este sentido, resulta fundamental analizar las estrategias pedagógicas, los contenidos y las dinámicas implementadas en el aula, así como las experiencias generadas en el alumnado.

El rol docente adquiere especial relevancia en la regulación del clima de aula, la organización de las actividades y la transmisión explícita o implícita de valores y actitudes, aspectos que pueden influir en la inclusión educativa y en la vivencia positiva de la transición a la secundaria.

Si bien la literatura reconoce el potencial de la Educación Física para la formación en valores y el desarrollo socioemocional, se presenta la necesidad de analizar de manera contextualizada cómo estas prácticas se concretan en escenarios educativos diferenciados y cuál es su posible contribución a la inclusión educativa durante la transición a la educación secundaria.

Aunque las investigaciones sobre inclusión en Educación Física han aumentado en los últimos años, gran parte de los estudios existentes se centran en barreras y facilitadores de la inclusión específica, como la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales o en percepciones docentes (Urra et al., 2024), pero hay poca evidencia empírica comparada que analice sistemáticamente cómo la Educación Física puede favorecer la inclusión educativa desde la transmisión de valores y actitudes en la educación secundaria y en contextos socioculturales diferenciados como Cataluña y Paraguay (Rubiana et al., 2025).

En este sentido, la presente investigación se orienta a comprender, desde un enfoque comparado, cómo se desarrollan las prácticas de Educación Física en ambos contextos y de qué manera estas pueden favorecer procesos de inclusión educativa en una etapa especialmente sensible del desarrollo adolescente.

Teniendo en cuenta estos aspectos sobre el área de la educación física y su viabilidad para la educación en actitudes, valores y mejora de las habilidades socioemocionales surgen las siguientes preguntas ¿Cómo transmite el profesorado actitudes y valores desde el área de la EF? ¿Qué aspectos organizativos de la clase de EF podrían influir en la inclusión educativa? ¿Qué rol desempeña el profesorado de EF en la promoción de actitudes y valores inclusivos? ¿La transmisión de actitudes y valores a través de los contenidos del área de la educación física podría favorecer la mejora de la inclusión educativa e incidir de forma positiva en el abandono escolar? ¿Existen factores que podrían facilitar o dificultar la transmisión de actitudes y valores inclusivos en Cataluña y Paraguay?

### 7.2. Objetivos de la investigación

Como se ha mencionado en la fundamentación, el propósito esencial de esta investigación es analizar las herramientas educativas del área de la educación física que puedan favorecer el desarrollo integral de la persona a través de un estudio multicaso en Cataluña y Paraguay, y reflexionar sobre el papel de las actitudes y valores para la mejora de las habilidades interpersonales e intrapersonales que incidan de forma positiva en la inclusión del alumnado adolescente.

Por lo que a continuación se exponen los objetivos que se han determinado a llevar a cabo.

### 7.2.1. Objetivo general

Analizar el papel del área de la educación física como generadora de actitudes y valores que mejoren la inclusión educativa y favorezcan la prevención del abandono escolar en el alumnado del primer año de la ESO y el séptimo grado de la EEB en Cataluña y Paraguay respectivamente.

### 7.2.2. Objetivos específicos

1- Identificar las estrategias educativas utilizadas por el profesorado de EF catalán y paraguayo para la transmisión de actitudes y valores favorecedores de la inclusión educativa.

2- Determinar los factores facilitadores y dificultadores en la práctica docente para la enseñanza de actitudes y valores a través de la educación física en el contexto catalán y paraguayo.

3- Elaborar unas pautas generales orientadas al profesorado de educación física para la mejora de la inclusión educativa del alumnado adolescente a partir del análisis del contexto educativo catalán y paraguayo.

## 7.3. Justificación de la selección de las actitudes y valores del estudio

La revisión de la literatura expuesta en el marco teórico permite reconocer una amplia variedad de actitudes y valores relacionados con el área de la EF. No obstante, la delimitación específica de los valores y actitudes responde a la necesidad de acotar el objeto de estudio y favorecer un análisis profundo y sistemático.

Asimismo, la selección de los valores y actitudes contemplados en esta investigación se fundamenta en estudios que asocian los valores como **la responsabilidad, la solidaridad**, **el respeto, la autoestima/autoconcepto y el compañerismo** con el favorecimiento de la inclusión (Ayuso & Vázquez, 2021; Avilés et al., 2019; Gajardo, 2019; Urra et al., 2024) y con la pertinencia de su transmisión en la etapa de la educación secundaria obligatoria y la educación escolar básica. Dichos valores fueron seleccionados tras el análisis de diversas investigaciones, entre ellas, Aznar, 2015; Casado, 2026; Escartí et al., 2013; Gaviria & Castejón, 2016a; Gaviria & Castejón 2016b; Núñez et al., 2024 donde se abordan los valores citados de manera individual o en combinaciones parciales. En particular, se ha observado que el fortalecimiento de la responsabilidad se relaciona con mejoras en el proceso de aprendizaje del alumnado con riesgo

de abandono escolar; la solidaridad, expresada a través de ayuda mutua, favorece la participación y la implicación de los alumnos en su aprendizaje; el respeto se considera un valor relevante para la creación de entornos positivos en el área de la EF, lo que favorece los procesos inclusivos, la mejora de la autoestima puede favorecer la implicación y el compromiso del alumnado con el aprendizaje. Por otro lado, un autoconcepto negativo podría tener relación con el abandono precoz de los estudios; y el compañerismo se vincula mayormente con la mejora de la convivencia escolar. En este sentido, esta investigación considera que la integración conjunta de estos valores puede potenciar los procesos educativos orientados a la mejora de la inclusión y, por consiguiente, la disminución del abandono escolar.

Con relación a las actitudes como **la autonomía, la participación, la cooperación, la tolerancia y el esfuerzo,** se analizan en la literatura de autores como Booth et al., 2015; Castro et al., 2006; Elles et al., 2022; Gaviria & Castejón, 2016; Miranda et al., 2024; Muñoz et al., 2025; Taylor & MacLeod, 2024; Roldán, 2024; Urra et al., 2024 como elementos favorecedores de la participación y por consecuencia la inclusión. En este sentido, el fortalecimiento de la autonomía podría contribuir a que el alumnado desarrolle mayor capacidad de autorregulación e iniciativa personal, fomentando su participación e implicación en la construcción de su aprendizaje y en la mejora de la motivación. La participación en contextos educativos posee una relevancia importante, ya que favorece la construcción de ambientes educativos inclusivos, fomentar la implicación de todos permite una reducción de dinámicas excluyentes y puede fortalecer el compromiso escolar. La cooperación constituye un elemento clave para la mejora de la inclusión educativa, fomentarla facilita una interacción de ayuda mutua y corresponsabilidad en el alumnado; además se fortalecen competencias sociales necesarias para la convivencia. La tolerancia favorece la convivencia respetuosa, entre los estudiantes se puede manifestar a través del reconocimiento y aceptación de las diferencias individuales dentro del grupo, implicando el desarrollo de valores como el respeto hacia la diversidad de capacidades y habilidades. La promoción de la misma contribuye a la disminución y gestión adecuada de los conflictos, favoreciendo un ambiente inclusivo. En el ámbito educativo, el esfuerzo implica la valoración del proceso independientemente del resultado inmediato, fomentar esta actitud puede permitir que todos los estudiantes experimenten el reconocimiento por su implicación y compromiso con su proceso formativo, pudiendo fortalecer la motivación y la autoestima del alumnado.

Siguiendo a Rizo y Hernández (2019) y a Soares et al. (2021), se señala la ausencia o el debilitamiento de estas actitudes y valores como variables vinculadas al abandono escolar. Asimismo, como se ha señalado antes, diversas investigaciones coinciden en señalar que, en la

adolescencia, etapa que coincide con la educación secundaria (Lawrence & Adebowale, 2023; Miranda, 2018) se produce un aumento de las tasas de desvinculación escolar. Por lo que resulta pertinente abordar el fenómeno de forma integral a través del área de la EF, la cual puede ofrecer diversas oportunidades para las vivencias de estas actitudes y valores.

Cabe señalar que existen numerosas investigaciones que analizan el desarrollo de actitudes y valores a través del área de la EF de forma independiente, generalmente vinculándolos con variables como la participación, la motivación del alumnado, la mejora del clima del aula, la convivencia y la creación de espacios inclusivos (Cañón & Villarreal, 2022; Gaviria & Castejón, 2013; Ruiz et al., 2019). No obstante, es preciso señalar que en el ámbito específico de la EF escolar, son escasas las investigaciones que aborden de manera directa a esta asignatura como una herramienta capaz de incidir de forma positiva en la prevención o en la disminución del abandono escolar. La mayor parte de las investigaciones tienden a vincular la actividad física con el abandono escolar, centradas mayormente en prácticas deportivas extraescolares o en contextos no lectivos (Pardo & García, 2011; Sánchez et al., 2020), situación que sugiere una limitada exploración científica que examine el papel de la EF desarrollada dentro del ámbito escolar como espacio para el fortalecimiento de la permanencia escolar en secundaria.

En este sentido, esta investigación presenta un enfoque integrador que busca la articulación de distintas aportaciones de diversas áreas con el fin de facilitar el análisis del área de la EF como un espacio idóneo para la generación de actitudes y valores inclusivos que contribuyan a la inclusión educativa y de forma indirecta, a la prevención del abandono escolar, permitiendo un avance en un ámbito poco explorado.

### 7.3.1. Delimitación de los valores presentes en esta investigación

Los valores que sustentan esta investigación han sido seleccionados en coherencia con los objetivos de esta investigación y con el fin de hacer un análisis del área de la educación física como generadora de valores que favorezcan la inclusión educativa en el alumnado del primer año de la ESO y el séptimo grado de la EEB. En este sentido, autores como Aznar (2015), Smith (2022) y Llamazares y Urbano (2020) coinciden en señalar que la adolescencia puede ser un momento ideal para fomentar valores que contribuyan a la construcción de la identidad del adolescente, en la cual la educación en valores adquiere un papel relevante.

En el ámbito de la EF, diversos autores han evidenciado el potencial del área como generador de valores, por ejemplo, Cañón y Villarreal (2022), Hernández (2015), Pozo et al.

(2022) Gaviria y Castejón (2019) enfatizan la enseñanza de la responsabilidad personal, el respeto y el compañerismo a través del área de EF y su influencia positiva en el desarrollo integral del alumnado y la autoestima de los mismos. Actitudes y valores que se vinculan con dimensiones de la inclusión educativa tales como la participación activa y la cooperación, entre otros.

Asimismo, la selección de estos valores se encuentra contemplada en los marcos normativos vigentes, tanto del contexto catalán como del contexto paraguayo, donde se promueve la educación orientada al desarrollo integral del alumnado (Decret 150/2022; Decret 175/2022; Ley N.° 5.136/13; Ley N.º 1264 de 1998; Ley Orgánica 3/2020). Estas normativas exponen la relevancia de una educación basada en valores que favorezcan la equidad, la convivencia y la participación de todo el alumnado.

La elección de estos valores también se sustentó en la revisión teórica sobre la inclusión educativa. En ese sentido, Gajardo (2019) identifica que la educación en valores como el respeto, la autoestima, puede favorecer la inclusión educativa, ya que inciden en el desarrollo de relaciones interpersonales positivas y la aceptación de la diversidad.

A partir de estos fundamentos, y en coherencia con el análisis desarrollado en el marco teórico, donde se profundiza en la educación en valores y su relación con la inclusión, se han seleccionado los siguientes valores recogidos en la tabla 4 por su relevancia teórica, su presencia en la literatura del área de la EF y su vinculación con la comprensión y el análisis de la mejora de la inclusión educativa.

**Tabla 4: Valores presentes en esta investigación**

| | |
|---|---|
| **1- Responsabilidad** | **2- Solidaridad** |
| **3- Respeto** | **4- Autoestima/Autoconcepto** |
| **5- Compañerismo** | |

*Nota:* Elaboración propia.

Cabe señalar que la selección de estos valores además de configurar el marco conceptual de esta investigación, también ha guiado la construcción de los instrumentos de recogida de datos que han contribuido al análisis de las prácticas docentes y la percepción del alumnado. Por consiguiente, a continuación, se presentan de manera breve algunas definiciones, en muchos casos procedentes de otros ámbitos disciplinares, dado que las investigaciones que fundamentan

la selección de los mismos no se centran mayormente en su delimitación conceptual, sino en su aplicación y análisis.

**Responsabilidad:** se reconoce como la capacidad del individuo de asumir de forma consciente las consecuencias de las acciones que realiza, lo que conlleva un compromiso con uno mismo y con los demás (Escartí et al., 2013; Escudero et al., 2018). Este valor no solo implica acatar las normas, sino la participación activa del alumnado en las actividades individuales y grupales. En el contexto de la EF, se generan distintas formas de potenciar este valor, a través del cumplimiento de las reglas de los juegos o actividades, la toma de decisiones grupales e individuales.

**Solidaridad:** en el ámbito educativo, la solidaridad se entiende como la disposición del alumnado a colaborar, apoyar y brindar ayuda a los demás, con el fin de contribuir al bienestar colectivo (Campos, 2023). En el contexto de la EF, este valor se manifiesta a través de conductas de ayuda entre iguales, en momentos de dificultad en las actividades individuales o grupales estas son situaciones que favorecen la cohesión grupal y la inclusión.

**Respeto:** se entiende como el reconocimiento a los derechos de los demás, lo que implica actuar de manera considerada con todos. Dentro de esta investigación, este valor se aborda desde el respeto hacia uno mismo y hacia los demás, debido a la vinculación que poseen para la construcción de entornos educativos inclusivos. Desde el área de la EF, este valor se expresa a través de conductas de aceptación de las normas, interacción positiva entre pares y hacia el profesorado (Carreras et al., 2004).

**Autoestima:** puede definirse como la valoración que una persona posee de sí misma, se construye a partir de la percepción de sus propias habilidades y capacidades. Se encuentra vinculada con el **Autoconcepto,** entendido como la percepción cognitiva y multidimensional de uno mismo (Hernández & Romero, 2022). En el ámbito educativo, en concreto el área de la EF, la autoestima puede desempeñar un papel relevante en la participación del alumnado, asimismo puede verse influenciada de forma positiva mediante el uso de estrategias que favorezcan su fortalecimiento a través de experiencias motrices positivas.

**Compañerismo:** puede definirse como la predisposición de la persona para establecer relaciones con otras basadas en la colaboración, el respeto y la ayuda mutua (Ruíz, 2004, como se citó en R. Martínez, 2012). Debido a la naturaleza interactiva del área de la EF, este valor contribuye a la generación de un clima de clase positivo e inclusivo, donde este valor aparece

como un factor relevante para la convivencia y la construcción de vínculos positivos, en el que el alumnado puede sentirse parte de un grupo, favoreciendo la participación activa de los mismos.

### 7.3.2. Delimitación de las actitudes presentes en esta investigación

Teniendo en cuenta a los siguientes autores: Vera et al. (2023); Cañón y Villarreal, 2022; Sánchez et al. 2016; Jurado y Justiniano, 2015; Castro et al. 2006; Velázquez y Maldonado (2004), se han seleccionado las siguientes dimensiones en relación con las actitudes dentro del área de la EF y su vínculo con la mejora de la inclusión educativa.

- Actitud hacia las clases de EF
- Actitud hacia las normas de la clase
- Actitud hacia su relación con el profesorado y con los demás

Velázquez y Maldonado (2004) afirman que las características particulares que posee la clase de EF facilitan las condiciones necesarias para la generación, transformación o fortalecimiento de las actitudes.

Según Castro et al. (2006), el esfuerzo como actitud podría jugar un papel importante en la motivación del alumnado en clases de EF, tal como mencionan Cabello et al. (2018), quienes describen que el alumnado puede sentir gratificación al realizar un esfuerzo para conseguir un objetivo en clases, incidiendo de forma positiva en la construcción de la autonomía del alumnado. Autores como Escartí et al. (2005), Gaviria y Castejón (2013) y R. Martínez (2012) menciona que el esfuerzo y la participación pueden ser actitudes transmitidas al alumnado a través de las clases de EF, así como también favorecen la inclusión educativa (Gajardo, 2019).

Además, las actitudes seleccionadas están contempladas en los marcos normativos de Cataluña y Paraguay.

Por ello, a continuación, se exponen en la tabla 5 las actitudes que han sido seleccionadas debido a su relevancia teórica y su relevancia en la educación inclusiva.

**Tabla 5: Actitudes presentes en esta investigación**

| | |
|---|---|
| **1- Autonomía** | **2- Participación** |
| **3- Cooperación** | **4- Tolerancia** |
| **5- Esfuerzo** | |

*Nota:* Elaboración propia.

**Autonomía:** puede definirse como la capacidad individual para actuar de manera consciente y autorregulada. Implica un proceso activo en el que el individuo construye su aprendizaje de forma intencional a través de la toma de decisiones (Aguado et al., 2016). La autonomía se puede construir a partir de las experiencias positivas; en este sentido, el área de la EF ofrece un escenario ideal para el fortalecimiento de esta actitud.

**Participación:** se entiende como la implicación activa y consciente del alumnado que se manifiesta con intervenciones, por ejemplo, realizando preguntas, cooperando con otros para el logro de objetivos en la toma de decisiones (Solana, 2003). En el ámbito de la EF, esta se manifiesta a través de la ejecución de las actividades, interacción con los profesores y el alumnado.

**Cooperación:** consiste en el logro de los objetivos a través del trabajo en equipo (Johnson & Johnson,1991). En EF puede entenderse como la interdependencia positiva entre los individuos con el fin de alcanzar un objetivo a través de la colaboración y la ayuda mutua (Carbonero et al., 2023).

**Tolerancia:** puede definirse como la capacidad del alumnado de respetar y aceptar las diferencias individuales dentro de un grupo, abarcando ideas, comportamientos, habilidades, y formas de actuar diversas (Zellma, 2023). En el área de la EF se puede manifestar en la convivencia con los demás, la aceptación de la diversidad y el respeto durante las interacciones en las clases.

**Esfuerzo:** en el ámbito educativo, el esfuerzo se puede reconocer como la persistencia y la inversión de energía para la realización de una actividad (Cecchini et al., 2008). Para Anchundia y Márquez (2024), el esfuerzo tiene relación con la confianza y la motivación en el alumnado. En el área de la EF, se traduce en la participación activa, constancia en la realización de tareas y la superación personal.

### 7.4. Elaboración de dimensiones, categorías y subcategorías e instrumentos del estudio

La construcción de la matriz de dimensiones, categorías y subcategorías se realizó mediante un proceso de análisis guiado por los objetivos de la investigación, el marco teórico desarrollado y la delimitación conceptual de las actitudes y valores seleccionados, permitiendo la identificación de los ejes conceptuales centrales de esta investigación.

A partir de este procedimiento, se definieron tres dimensiones centrales: I) Desarrollo de actitudes y valores en educación física, II) Aspectos organizativos de las clases de educación física y III) Rol del profesorado.

Dentro de la primera dimensión se integraron las categorías y los valores y actitudes presentes en el área de la EF, ambas orientadas a analizar las manifestaciones axiológicas y actitudinales que emergen en las dinámicas de aula. La segunda dimensión reunió aquellas categorías vinculadas a la organización pedagógica y estructural de las sesiones, incluyendo aspectos destacados y relevantes como la distribución del espacio, la accesibilidad y disposición de los materiales, la estructuración de los grupos y la planificación de las sesiones de EF por constituir elementos que pueden condicionar las oportunidades de participación e inclusión del alumnado.

Finalmente, la tercera dimensión incorporó las categorías de programación docente, estilos de enseñanza utilizados, actitudes del profesor y la toma de decisiones para la inclusión, reconociendo el papel central del docente como agente mediador en la generación de entornos inclusivos.

Por su parte, las subcategorías contenidas dentro de cada dimensión facilitan un análisis sistemático y detallado de la realidad estudiada, permitiendo una interpretación global de los datos procedentes de la observación, el cuestionario y el grupo de discusión.

Esta matriz categorial, asimismo, cumple una función articuladora dentro del proceso de triangulación metodológica, al vincular cada subcategoría con los instrumentos de recolección de datos.

A continuación, se presenta la tabla 6 de las dimensiones y categorías.

**Tabla 6: Dimensiones y categorías de la investigación**

| DIMENSIÓN I. DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES EN EF | | | |
|---|---|---|---|
| **Categoría** | **Subcategoría** | **Instrumento** | **Ítem /pregunta** |
| 1. Valores presentes en el área de la Educación Física | 1.1. Responsabilidad | Observación | 1.15. Las actividades propuestas fomentan la responsabilidad personal<br>1.16. Las actividades propuestas por el profesor/a fomentan la responsabilidad de grupo<br>2.1. Llegada puntual del alumnado<br>2.5. Cuidan los materiales e instalaciones utilizados en la clase |
| | | Cuestionario | 10 ¿Participas en todas las actividades que se realizan?<br>a- Si<br>b- No<br>c- A veces |
| | 1.2. Solidaridad | Observación | 2.13- Durante el desarrollo de las actividades, el alumnado ayuda a sus compañeros/as a que participen y se encuentren a gusto |
| | | Cuestionario | 9. Cuando te encuentras en una actividad de competición (o juegos) y un compañero/a tiene una dificultad tú:<br>a. La ayudas de inmediato. Es más importante ayudar y pasarlo bien que ganar<br>b. Ayudas solo si no implica perder, es más importante ganar<br>c. Continúas con el juego, es más importante ganar<br>d. La ayudas al final del juego |
| | 1.3. Respeto | Observación | 1.14. Las actividades propuestas fomentan el respeto<br>2.2. Prestan atención a las explicaciones del profesor/a<br>2.9. El alumnado se dirige al profesor/a con respeto |
| | | Observación | 1.24. El profesor/a utiliza la retroalimentación positiva<br>2.4. El alumnado expresa que no comprendió la explicación de la actividad propuesta por el profesor/a |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 1.4. Autoestima / Autoconcepto | | 2.19. El alumnado participa en las valoraciones de la actividad describiendo sus experiencias y vivencias durante el desarrollo de las mismas |
| | | Cuestionario | 19. Si surge algún conflicto con un compañero, ¿pides ayuda al profesor?<br>22. Para finalizar este cuestionario queremos preguntarte cómo te sientes en las clases de EF, de forma general |
| | | Grupo de discusión | 13- ¿Qué experiencias de buenas prácticas han observado a lo largo de su trayectoria<br>educativa que consideren apropiado para la transmisión de actitudes y valores en EF? |
| | 1.5. Compañerismo | Observación | 2.13. Durante el desarrollo de las actividades, el alumnado ayuda a sus compañeros/as a que participen y se encuentren a gusto<br>2.15. Durante el desarrollo de actividades de juegos colaborativos los alumnos y alumnas priorizan (eligen) el triunfo<br>2.17. Durante la realización de actividades en grupo se observa que el alumnado se relaciona con un grupo reducido de compañeros/as |
| | | Cuestionario | 16. Cuando el profesor/a crea los grupos y no te asigna con los amigos de siempre,<br>¿te cuesta mucho realizar las actividades/juegos con otros compañeros? ¿Por qué? Razona tu respuesta |
| | 2.1. Autonomía | Observación | 1.13. Las actividades propuestas fomentan mayormente la toma de decisiones y la autonomía en el alumnado<br>2.7. Ante la aparición de algún conflicto el alumnado busca la ayuda del profesor/a. |
| | 2.2. Participación | Observación | 2.6. Durante la clase de educación física los alumnos y alumnas participan con actitud positiva y entusiasta<br>2.13. Durante el desarrollo de las actividades, el alumnado ayuda a sus compañeros/as a que participen y se encuentren a gusto |
| | | Cuestionario | Intenta explicar el porqué de tu respuesta (pregunta abierta) |
| | | Grupo de discusión | Tema emergente |
| | | Observación | 2.11. En las actividades de trabajo cooperativo, se observan dificultades en los alumnos y alumnas para el logro del objetivo propuesto<br>2.14. Durante el desarrollo de las actividades el alumnado interviene ayudando al compañero/a si detecta que este se encuentra con una dificultad en la realización o comprensión de la tarea |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 2. Actitudes presentes en el área de educación física | 2.3. Cooperación | | 2.16. Durante el desarrollo de actividades de juegos de oposición y/o competición el alumnado prioriza la cooperación y el disfrute |
| | | Cuestionario | 8. Cuando es necesario resolver una tarea o actividad en grupo tú: (marque solo 1 opción)<br>a- Siempre hablas con tus compañeros/as para resolver la tarea<br>b- A veces hablas con tus compañeros/as solo si la tarea es muy difícil<br>c- Prefieres no hablar con tus compañeros y resuelves tú solo la tarea<br>d- Te resulta más fácil resolver tú solo la tarea |
| | | Grupo de discusión | Tema emergente |
| | 2.4. Tolerancia | Observación | 2.17. Durante la realización de actividades en grupo se observa que el alumnado se relaciona con un grupo reducido de compañeros/as |
| | | Cuestionario | Ítem 16- Cuando el profesor/a crea los grupos y no te asigna con<br>tus amigos de siempre ¿te cuesta mucho hacer las actividades/juegos con<br>otros compañeros? ¿Por qué? Razona |
| | | Grupo de discusión | Tema emergente |
| | 2.5. Esfuerzo | Observación | 2.13. Durante el desarrollo de las actividades, el alumnado ayuda a sus compañeros/as a que participen y se encuentren a gusto |
| | | Grupo de discusión | Tema emergente |
| **DIMENSIÓN II. ASPECTOS ORGANIZATIVOS EN LAS CLASES DE EF** | | | |
| **Categoría** | **Subcategoría** | **Instrumento** | **Ítem /pregunta** |
| 3. Distribución del espacio | 3.1. Espacio que permite un desplazamiento ajustado a la actividad propuesta | Observación | 1.21. El desarrollo de las actividades es organizado, el profesor/a tiene en cuenta el material, el tiempo destinado y el espacio para el desarrollo de la actividad |
| | | Grupo de discusión | 2- En general, ¿qué aspectos consideran como facilitadores para una enseñanza<br>inclusiva que influya en la disminución del abandono escolar? Y ¿Qué aspectos creen |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | que podrían dificultar la enseñanza inclusiva? |
| | 3.2. Organización adecuada para las actividades Planteadas | Observación | 1.21. |
| | | Grupo de discusión | Tema emergente |
| 4. Accesibilidad y disposición de los materiales | 4.1. Cantidad de materia ajustada a la actividad planteada | Observación | 1.3. Previo al comienzo de cada clase, el profesor/a prepara y organiza los materiales necesarios para el grupo clase |
| | | Grupo de discusión | Tema emergente |
| | 4.2. Asignación equitativa de los materiales | Observación | Ítem 3. |
| | 4.3. Características de los materiales | Observación | Ítem 3 |
| 5. Estructuración de los grupos | 5.1. Profesor elige los grupos | Observación | 1.8. Creación de grupos de trabajo por parte del profesor/a |
| | | Cuestionario | Ítem 15 Al realizar actividades de grupo ¿prefieres elegir tú a tú grupo o que lo haga el profesor/a? Explica brevemente tu respuesta |
| | 5.2. Profesor y alumnos deciden juntos | Observación | 1.9. Creación de grupos compartida entre el profesor/a y el alumnado |
| | 5.3. Alumnos crean los grupos | Observación | 1.10. Creación de grupos realizada por los alumnos y alumnas |
| | | Grupo de discusión | Tema emergente |
| | 5.4. Creación de grupos al azar | Observación | 1.11. Creación de grupos al azar |
| 6. Planificación de las sesiones de EF | 6.1. Características de las actividades didácticas | Observación | 1.1. El profesor/a inicia las clases con saludos<br>1.4. El profesor/a describe al inicio de la clase las actividades a desarrollar de forma clara y precisa<br>1.5. El profesor/a describe al inicio de la actividad los objetivos de la sesión<br>1.29. El profesor/a realiza una valoración de las actividades realizadas al finalizar la clase |
| | 6.2. Las actividades se ajustan a las | Observación | 1.7. En caso de que algún alumno/a posea una dificultad para la comprensión o realización de una actividad el profesor/a se interesa en brindar la ayuda necesaria para la superación de la actividad |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | necesidades y situaciones externas | | 1.22. El profesor/a varía las actividades propuestas si durante el desarrollo aparecen nuevas necesidades en el alumnado |
| | | Grupo de discusión | Tema emergente |
| **DIMENSIÓN III. ROL DEL PROFESOR** | | | |
| **Categoría** | **Subcategoría** | **Instrumento** | **Ítem /pregunta** |
| 7. Programación docente | 7.1. Factores influyentes en la programación | Grupo de discusión | 5- En relación a los contenidos de EF, ¿consideran que hay algunos más potenciadores de buenas actitudes y valores en el grupo? ¿Cuáles serían? |
| | 7.2. Pautas e instrumentos de evaluación de los saberes/contenido | Observación | 1.29. El profesor/a realiza una valoración de las actividades realizadas al finalizar la clase |
| | | Grupo de discusión | 1-La atención a la diversidad es un reto presente en el día a día del docente de EF.<br>Concretamente, ¿qué estrategias utilizan para garantizar la inclusión y participación<br>de todo el alumnado? A nivel de organización de grupos, material, espacio. |
| 8. Estilos de enseñanza aprendizaje | 8.1. Comando directo | Observación | 1.4. El profesor/a describe al inicio de la clase las actividades a desarrollar de forma clara y precisa<br>1.5. El profesor/a describe al inicio de la actividad los objetivos de la sesión |
| | 8.2. Asignación de tareas | Observación | 1.13. Las actividades propuestas fomentan mayormente la toma de decisiones y la autonomía en el alumnado |
| | 8.3. Resolución de problemas | Observación | 1.17. Las actividades propuestas por el profesor/a fomentan la conversación para la toma de decisiones grupales |
| | 8.4. Aprendizaje cooperativo | Observación | 1.10. Creación de grupos realizada por los alumnos y alumnas Creación de grupos al azar<br>1.16. Las actividades propuestas por el profesor/a fomentan la responsabilidad de grupo |
| | | Grupo de discusión | 13- ¿Qué experiencias de buenas prácticas han observado a lo largo de su trayectoria<br>educativa que consideren apropiado para la transmisión de actitudes y valores en EF? |
| 9. Actitudes del profesor | | Observación | 1.4. El profesor/a describe al inicio de la clase las actividades a desarrollar de forma clara y precisa<br>1.5. El profesor/a describe al inicio de la actividad los objetivos de la sesión |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 9.1. Comunicativo y accesible a sus alumnos | | 1.6. El profesor/a realiza preguntas para cerciorarse de que la información fue comprendida por todos y todas<br>1. 24. El profesor/a utiliza la retroalimentación positiva |
| | | Cuestionario | Ítem 5 Tu profesor/a de Educación Física ¿inicia la clase saludando al grupo? |
| | | Grupo de discusión | 6- El papel del docente es clave para la transmisión de actitudes y valores y la práctica inclusiva en las aulas. ¿creen que la actitud, el entusiasmo y el compromiso que adopte el profesor de EF puede influir en la calidad de las interacciones en clases? |
| | 9.2. El profesor fomenta un ambiente de confianza | Observación | 1.2. El profesor/a se muestra en las clases jovial y positivo con el grupo<br>1.6. El profesor/a realiza preguntas para cerciorarse de que la información fue comprendida por todos y todas<br>1.7. En caso de que algún alumno/a posea una dificultad para la comprensión o realización de una actividad el profesor/a se interesa en brindar la ayuda necesaria para la superación de la actividad<br>1.28. El profesor/a demuestra una escucha atenta y receptiva al alumnado de forma individual |
| | | Cuestionario | Ítem 6 Cuando el profesor explica alguna actividad y tú tienes dudas o no<br>lo entiendes del todo, ¿le pides que te lo vuelva a explicar? |
| | 9.3. El profesor muestra entusiasmo y compromiso | Observación | 1.2. El profesor/a se muestra en las clases jovial y positivo con el grupo<br>1.3. Previo al comienzo de cada clase, el profesor/a prepara y organiza los materiales necesarios para el grupo clase<br>1.22. El profesor/a varía las actividades propuestas si durante el desarrollo aparecen nuevas necesidades en el alumnado |
| | | Grupo de discusión | Tema emergente |
| | 9.4. El profesor como mediador de conflictos | Grupo de discusión | 7- Las interacciones suelen ser espontaneas y pueden surgir algunas conductas<br>disruptivas en ese sentido ¿Cómo afrontan los conflictos y contravalores que surgen<br>en el grupo? ¿Tienen planificado qué estrategias utilizar en estos casos? |
| 10. Toma de decisiones para la inclusión | | Observación | 1.27. El profesor/a demuestra una escucha atenta y receptiva hacia el grupo de trabajo formado<br>1.28. El profesor/a demuestra una escucha atenta y receptiva al alumnado de forma individual |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 10.1. Factores facilitadores para la práctica inclusiva | Cuestionario | Ítem 7 Cuando necesitas, el profesor/a se toma el tiempo en escucharte a ti o a tus compañeros durante el desarrollo de las actividades? |
| | | Grupo de discusión | 2- En general, ¿qué aspectos consideran como facilitadores para una enseñanza inclusiva que influya en la disminución del abandono escolar? Y ¿Qué aspectos creen que podrían dificultar la enseñanza inclusiva? |
| | 10.2. Factores dificultadores para la práctica inclusiva | Grupo de discusión | 2. |
| | | Cuestionario | Ítem 13 ¿Hay alguna actividad/juego que te guste menos dentro de las clases de Educación Física, y por qué?<br>Ítem 14 ¿Qué es lo que más te cuesta hacer en estas sesiones? |
| | 10.3. Adaptación de los Contenidos/saberes a las características y necesidades del grupo | Observación | 1.22. El profesor/a varía las actividades propuestas si durante el desarrollo aparecen nuevas necesidades en el alumnado |
| | 10.4. Formación docente sobre inclusión | Grupo de discusión | 8- ¿Consideran que poseen las herramientas necesarias para la enseñanza de actitudes y valores a través de la EF?<br>9- ¿Han recibido formación específica sobre la inclusión educativa y la enseñanza de actitudes y valores? |
| | 10.5. Influencia de las actitudes y valores en la prevención del abandono escolar | Grupo de discusión | 12- Consideran que la transmisión de actitudes y valores positivos ¿podría influir de forma positiva en la disminución del abandono escolar y fortalecer la inclusión educativa en esta etapa educativa? |

*Nota:* Elaboración propia.

# PARTE III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

# CAPÍTULO 8: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

## 8.1. Enfoque metodológico: paradigma interpretativo/ constructivista

Un paradigma en investigación es una construcción que integra supuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos, y que actúa como una lente a través de la cual el investigador comprende, interpreta y construye el significado de los datos, orientando qué se investiga, cómo se investiga y cómo se interpretan los resultados. Por consiguiente, el paradigma orienta la postura filosófica del investigador y condiciona todas las decisiones del proceso de investigación, desde la selección de la metodología hasta la forma en que se interpretan los datos, ya que determina cómo se construye el significado a partir de la realidad estudiada y desde qué perspectiva se analiza (Kivunja & Kawa, 2017).

Miranda y Ortiz (2020) exponen la clasificación de los paradigmas más utilizados en la investigación educativa los cuales son: el paradigma positivista, el paradigma interpretativo, el paradigma crítico y el paradigma emergente de la complejidad. Según Kivunja y kawa (2017), el paradigma positivista o científico se caracteriza por la lógica deductiva, la formulación y comprobación de hipótesis basándose principalmente en la búsqueda objetiva de los hechos. El paradigma interpretativo o constructivista tiene por objetivo la comprensión subjetiva de la experiencia humana, en la que la realidad se construye a partir de los hallazgos obtenidos en un contexto social. El paradigma crítico por su parte, incorpora una dimensión transformadora orientada a la justicia social. Y el paradigma emergente de la complejidad es planteado por Miranda y Ortiz (2020) como una manera de abordar la realidad como un sistema complejo, dinámico e interconectado cuya comprensión abarca una mirada holística e integradora.

El presente estudio se centra en el análisis de las prácticas docentes e interacciones del alumnado entorno a la Educación Física como posible espacio generador de actitudes y valores favorecedores de la inclusión educativa. En este sentido, se considera tanto al profesorado como al alumnado como sujetos activos, reflexivos y situados, cuyas decisiones pedagógicas, interacciones y experiencias configuran la realidad educativa observada.

De manera específica, la investigación se inscribe en una línea de análisis interpretativa orientada a comprender cómo se toman decisiones didácticas, cómo se transmiten actitudes y valores en la práctica cotidiana y cómo dichas acciones son percibidas por el alumnado en dos contextos socioculturales diferenciados: Cataluña y Paraguay (Walker, 2022).

Según Santos (2010), a través de este paradigma el investigador no busca “medir” la realidad, sino más bien pretende percibirla e interpretarla, centrándose en el individuo y el

contexto en el que este se desenvuelve, lo cual coincide con Walker (2022), quien sostiene que “los investigadores interpretativos se centran en las características individuales del sujeto más que en lo caracterizable, aceptan que la realidad es dinámica, múltiple y holística y cuestionan la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada” (p. 17).

Este paradigma busca la comprensión como concepto clave de su desarrollo (González, 2001; Walker, 2022), lo que se logra cuando los fenómenos estudiados se analizan en su contexto natural a través de métodos cualitativos con un análisis de carácter inductivo. Desde esta perspectiva, se facilita la comprensión profunda de los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas y experiencias educativas, posibilitando un análisis contextualizado y situado de la realidad escolar objeto de estudio (Acosta, 2023).

### 8.2. Metodología cualitativa

El enfoque metodológico adoptado es esencialmente de tipo cualitativo, integrando técnicas propias de este enfoque: observación sistemática y grupos de discusión, junto con un instrumento cuantitativo de carácter descriptivo (cuestionario), cuya finalidad es complementar y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.

La metodología cualitativa permite la comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos estudiados, permitiendo así la obtención de una visión holística y situada de la realidad. El proceso cualitativo permite iniciar la investigación a través de la revisión bibliográfica, lo que favorece la comprensión de los fenómenos que se desea examinar (Hernández et al., 2014).

Asimismo, la metodología cualitativa facilita la exploración de los significados atribuidos a las experiencias y los valores humanos, por lo que resulta oportuna para esta investigación (Hernández et al., 2014).

Patton (2002), como se citó en Hernández et al. (2014), identifica los siguientes aspectos que se pueden abordar a través de la metodología cualitativa:

> En primer lugar, el centro de la investigación está conformado por las experiencias de los participantes en torno al proceso, particularmente si subraya resultados individualizados. En segundo lugar, es necesaria información detallada y profunda acerca del proceso. Por último, si se busca conocer la diversidad de idiosincrasias y cualidades únicas de los participantes inmersos en el proceso. (p. 364)

De acuerdo con Batthyány y Cabrera (2011), la investigación cualitativa se caracteriza por desarrollarse en un contexto natural, permitiendo la comprensión de la realidad sin manipulación de la misma. El investigador es clave en el proceso de recolección de datos, diseñando y aplicando los instrumentos de recolección de datos, utilizando múltiples fuentes y técnicas de relevamiento de información, favoreciendo la triangulación de datos y la comprensión holística del fenómeno. Asimismo, se centra en la comprensión de los significados que los participantes atribuyen a su experiencia. El diseño es emergente y flexible, lo que permite adaptar el proceso de la investigación conforme avanzan las fases del estudio. Finalmente, la investigación cualitativa se sustenta en una perspectiva interpretativa, en la que confluyen las perspectivas del investigador, de los participantes y de los propios lectores que favorecerán la comprensión del fenómeno estudiado.

Con el fin de clarificar la aplicación de las características mencionadas de la metodología cualitativa a continuación, se presenta la tabla 7 que recoge el desarrollo de esta investigación de forma sintética.

**Tabla 7: Características de la metodología cualitativa y su vinculación con el presente estudio**

| Característica | Vinculación con el presente estudio |
|---|---|
| Contexto natural | Las observaciones se llevaron a cabo en clases reales de Educación Física en Cataluña y Paraguay, sin intervenir en la planificación docente. |
| Investigador como instrumento clave | La investigadora diseñó, validó y aplicó los instrumentos de recogida de datos, llevó a cabo directamente las observaciones, se encargó de la coordinación de los grupos de discusión y la supervisión en la aplicación del cuestionario. |
| Fuentes múltiples | Se integraron observaciones, cuestionarios al alumnado y grupos de discusión con docentes. |
| Análisis inductivo | Aunque se partió de categorías teóricas previamente diseñadas, el análisis cualitativo permitió matizar y profundizar las categorías a partir de los discursos y prácticas observadas. |
| Significados de los participantes | El estudio analiza el papel de las actitudes y los valores en Educación Física, considerando las vivencias observadas en el aula y las percepciones del alumnado y del profesorado. |
| Diseño emergente | La planificación de los grupos de discusión incorporó elementos emergentes observados en los instrumentos anteriores. |

| | |
|---|---|
| Perspectiva interpretativa | El estudio se realizó desde un paradigma interpretativo, analizando un contexto educativo específico en ambos países. |

*Nota.* Elaboración propia a partir de Batthyány y Cabrera (2011).

La elección de una metodología cualitativa resulta, por consiguiente, coherente con los objetivos de la investigación, ya que posibilita un análisis rico, contextualizado y holístico del fenómeno estudiado. Tal como señalan Hernández et al. (2014), este enfoque "proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos, así como flexibilidad" (p. 16). Estas características permiten que la investigación se aproxime a la realidad y se pueda comprender y analizar aquellos aspectos no cuantificables que inciden en la transmisión de valores y actitudes que mejoren las habilidades socioemocionales del alumnado.

### 8.3. El estudio de caso

Para Yin (1984), el estudio de caso es una metodología de investigación que se enfoca en examinar de manera empírica un fenómeno dentro de su contexto natural. En esa línea, Stake (2010) menciona que "un estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 11). El objeto de estudio puede ser una persona, grupo de alumnos, un profesor, escuelas, etc.

Jiménez (2012) destaca que el estudio de caso es una herramienta flexible, ya que permite el análisis de los fenómenos investigados considerando el contexto en el cual se desarrollan. Además, la utilización de datos cualitativos y cuantitativos simultáneamente dentro del estudio de caso enriquece la comprensión y el análisis de los acontecimientos estudiados.

Actualmente, muchos investigadores adoptan esta metodología para la realización de sus investigaciones (Gaviria & Castejón, 2019; Sánchez, 2009). Esta metodología se adapta de manera adecuada tanto a investigaciones cualitativas como cuantitativas, considerando el contexto de desarrollo de los mismos, posicionándose como una herramienta relevante en el ámbito educativo e investigativo (Jiménez & Comet, 2016). Chaverra et al. (2019) respaldan la idea de que el estudio de caso constituye una metodología útil para generar conocimiento en ámbitos educativos, una perspectiva interpretativa, desde la cual permite construir descripciones densas y contextualizadas.

Esta modalidad posee ciertas características, las cuales se mencionan a continuación teniendo en cuenta a los siguientes autores, Bonache (1999) y Bisquerra (2009):

- Es un estudio profundo e intensivo de un o unos casos
- No separan el fenómeno de su contexto natural
- Los casos son elegidos por su relevancia teórica
- Utilización de múltiples métodos de recolección de datos
- Brinda flexibilidad al proceso investigativo

Teniendo en cuenta la variedad de posibles estudios de caso, a continuación, se exponen tres maneras de clasificarlos teniendo en cuenta el objetivo que se desea obtener según Yin (1984):

- El estudio de **caso exploratorio**: busca identificar situaciones o fenómenos sobre los cuales existe poca bibliografía.
- El estudio de **caso descriptivo**: pretende hacer un análisis sobre un fenómeno en particular.
- El estudio de **caso explicativo**: intenta facilitar la interpretación de teorías dadas por un fenómeno específico.

Serrano (1994, como se citó en Jiménez y Comet ,2016), por su parte, reconoce diferentes tipos de estudios de casos según el informe de la investigación, los cuales son:

- Estudios de **casos descriptivos**: donde se proporciona un informe detallado sin la utilización de teorías previas, explorando sin conjeturas y aportando información nueva.
- Estudios de **casos interpretativos**: brinda descripciones minuciosas y completas, a diferencia de la anterior, se utilizan los datos recopilados para la creación de nuevas ideas, o para dar explicación a teorías ya existentes.
- Estudios de **casos evaluativo**s: se explican y describen los fenómenos estudiados llegando a conclusiones sobre la realidad explorada.

Teniendo en cuenta la cantidad de casos, Yin (1984) presenta la siguiente clasificación:

- Diseño de **caso único**, para un solo caso, considerado holísticamente como una sola unidad de análisis.

- Diseño para **un solo caso, pero con subunidades** de análisis contenidas dentro del caso.
- Diseños **multicaso para múltiples casos**, considerando cada uno de ellos holísticamente (ejemplo: escuela o centro educativo).
- Diseños **multicaso con subunidades de análisis**, en el que cada caso incluye distintas unidades internas de análisis (ejemplo: profesorado, alumnado, directivos etc.).

A partir de la exposición de las diferentes modalidades pertenecientes al estudio de caso, esta investigación pretende ser desarrollada bajo la modalidad de *estudio multicaso* considerando holísticamente cada centro educativo (Yin, 1984), ya que permite el estudio de diferentes realidades sociales y educativas en profundidad, teniendo en cuenta que se llevan a cabo en un centro educativo en Cataluña y en Paraguay. Asimismo, el estudio presenta un carácter descriptivo e interpretativo, debido a que busca la comprensión y descripción de las estrategias y prácticas educativas observadas sin intervenir en el contexto. En este sentido, la observación se constituye como una técnica de recolección de datos pertinente al resultar apropiada para el análisis de dos contextos dinámicos como lo son las clases de EF.

### 8.4. Contexto y participantes de la investigación

En la investigación cualitativa, la composición y el tamaño de la muestra varían según el desarrollo del trabajo, como lo afirman Hernández et al. (2014). Dentro de la investigación cualitativa, generalmente las muestras no suelen tener una representación estadística significativa. De acuerdo con Flick (2007), el muestreo puede tener formas más intencionales y flexibles.

En ese sentido, la muestra de esta investigación es intencionada (Izcara, 2014). Según Reales et al. (2022), este tipo de muestreo se selecciona con el fin de contribuir al logro de los objetivos propuestos. En este sentido, la población de interés posee las características que contribuirán de forma eficiente al estudio. Para C. Martínez (2012), el interés principal del muestreo intencional no es la medición de parámetros, sino la comprensión de los fenómenos estudiados.

Teniendo en cuenta lo anterior, se justifica la utilización del muestreo intencionado en esta investigación, ya que se han elegido dos institutos de educación secundaria, uno en Cataluña y otro en Paraguay, los cuales presentan características que contribuyen al logro de los

objetivos de esta investigación. Asimismo, cabe señalar que la selección de los centros estuvo condicionada por criterios de accesibilidad y viabilidad del trabajo de campo. En este sentido, si bien se establecieron contactos con otros centros educativos, la falta de respuesta o disponibilidad ha limitado las opciones de acceso en el contexto catalán, por lo que se ha optado por aquellos institutos que han mostrado interés en la participación del estudio, además de que reunían las características necesarias para el desarrollo de la investigación. En Paraguay no se identificaron estas dificultades para el acceso a los centros, lo que permitió la selección intencionada de una escuela con características similares a las del contexto catalán.

A continuación, se presentan los criterios de selección en los que se ha basado este estudio:

- Son instituciones educativas públicas, del sistema educativo oficial en ambos contextos.
- Son dos centros educativos de secundaria, concretamente con alumnos del primer curso de la ESO y el séptimo grado de la EEB, con alumnado entre 11 y 13 años aproximadamente.
- Ambos institutos se sitúan en contextos socioeconómicos de nivel medio dentro de sus respectivas realidades, lo que responde a un criterio de selección orientado a la comparabilidad contextual. En este sentido, las características socioculturales y económicas de las comunidades educativas seleccionadas pueden considerarse similares en términos generales, al no corresponder a entornos de alta vulnerabilidad ni a contextos más privilegiados.
- Profesorado de EF con plaza estable y experiencia en la enseñanza de dicho nivel.
- Disposición institucional y del profesorado para colaborar en procesos de observación y recogida de datos.

La elección de estos dos contextos, que no se encuentran situados en condiciones de alta complejidad o vulnerabilidad, responde a un criterio metodológico intencional. En este sentido, se ha optado por analizar contextos educativos ordinarios. Esta decisión permite centrar el análisis en el papel específico del área de la EF en la transmisión de actitudes y valores favorecedores de la inclusión. Asimismo, el análisis de estos contextos puede favorecer la transferibilidad de los hallazgos, al situarse dentro de realidades educativas habituales, del mismo modo que permite centrar la exploración en la identificación de aquellos aspectos clave

vinculados a la transmisión de actitudes y valores en el área de la EF, favoreciendo la identificación de aquellos aspectos facilitadores y dificultadores de las prácticas inclusivas.

Por consiguiente, esta investigación intenta reconocer el potencial del área de la EF como un elemento favorecedor de la inclusión educativa a través de la construcción de actitudes y valores en una etapa vulnerable, como medida preventiva del abandono escolar.

En este marco, la investigación surge del interés por analizar realidades educativas con posibles desafíos en materia de inclusión a través del área de la EF. Cataluña, como comunidad autónoma con políticas organizadas para abordar la diversidad, ofrece un marco avanzado para el desarrollo de un currículo basado en competencias. Por otro lado, Paraguay, que actualmente consolida su sistema educativo, enfrenta desafíos relacionados con la equidad, los recursos materiales y la formación docente. La comparación de estos dos escenarios podría permitir la identificación de estrategias y factores que influyen en la educación inclusiva a través de la educación física.

Para la interpretación de los resultados de este estudio, es fundamental comprender a fondo el contexto en el que se desarrollan las prácticas docentes. El análisis contextual contribuye directamente a los objetivos específicos del estudio, al identificar los factores que podrían facilitar o dificultar la enseñanza de valores y actitudes inclusivas en educación física, así como las estrategias implementadas por los docentes en cada país.

En coherencia con los principios éticos que rigen la investigación educativa y con los compromisos de confidencialidad asumidos mediante los consentimientos informados en esta investigación, se ha procedido a la anonimización de las instituciones participantes. Los centros educativos se identifican mediante seudónimos y códigos alfanuméricos, evitando la inclusión de información que pudiera permitir su reconocimiento directo o indirecto. No obstante, se presentan aquellas características contextuales, organizativas y socioculturales que resultan relevantes para la comprensión analítica de cada caso, en consonancia con el diseño de estudio multicaso adoptado.

### 8.4.1. El centro educativo en Cataluña

El centro identificado como INSTCAT es un instituto público de educación secundaria ubicado en un contexto urbano de la ciudad de Barcelona. Se trata de un centro con una trayectoria consolidada dentro del sistema educativo catalán, que atiende a una población estudiantil diversa en términos socioculturales y socioeconómicos.

El alumnado del Centro INSTCAT refleja esta diversidad social y cultural, lo que a su vez exige un enfoque educativo flexible e inclusivo. Según la información general de los centros públicos en un distrito de Barcelona, el perfil del alumnado incluye tanto alumnos nativos como alumnos de familias inmigrantes o extranjeras, que representan una variedad de lenguas y orígenes familiares (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2024). Esto se considera por muchos, un elemento enriquecedor, si bien también plantea retos a la hora de gestionar la convivencia y fomentar hábitos de respeto y cooperación en el aula.

Durante el curso 2023-2024, el instituto contaba con una plantilla equivalente de 80,5 puestos docentes, de los que 29 eran plazas definitivas. Esto indica que cerca del 36 % del profesorado contaba con estabilidad laboral, mientras que el resto estaba en comisiones de servicio, propiedad provisional o en carácter interino, reflejando una estructura administrativamente diversa (Documento institucional del centro educativo, 2024). Asimismo, el centro estaba organizado en varios departamentos didácticos y coordinaciones internas, cada uno con un responsable docente. El equipo directivo se componía de una directora, un jefe de estudios, una coordinadora pedagógica y una secretaria, encargados de la planificación y el funcionamiento del centro.

En este sentido, el instituto cuenta con 4 modalidades de estudios:

- La Educación Secundaria Obligatoria:

- Bachillerato Diurno

- Bachillerato Nocturno

- El programa Batxibac

El instituto desarrolla un conjunto de proyectos institucionales orientados a la formación integral del alumnado y al fortalecimiento de actitudes y valores que favorecen la convivencia, la responsabilidad social y la participación democrática. Estos proyectos se enmarcan tanto en la normativa educativa catalana como en la identidad pedagógica propia del centro, recogida en su Projecte Educatiu de Centre (PEC).

El Projecte de Convivència Escolar constituye uno de los pilares fundamentales de la acción educativa del instituto. Este documento establece las directrices, actuaciones y medidas orientadas a promover relaciones respetuosas, prevenir conflictos, favorecer la comunicación positiva y garantizar un clima escolar basado en el respeto, la igualdad y la corresponsabilidad. Tal como señala el plan de convivencia del centro, las actuaciones se diseñan de manera

participativa e involucran a todos los agentes de la comunidad educativa, con el objetivo de fomentar una convivencia democrática, inclusiva y coherente con los valores educativos promovidos por el sistema público catalán.

De acuerdo con su PEC, el instituto declara como parte de su misión formativa el desarrollo de alumnado competente no solo a nivel académico, sino también en términos de autonomía, responsabilidad, solidaridad, pensamiento crítico, participación activa e igualdad de oportunidades. El PEC destaca que la formación integral implica educar en valores que permitan a los estudiantes convivir en contextos diversos, resolver conflictos de manera pacífica, actuar con compromiso social y construir relaciones basadas en la cooperación y el respeto mutuo.

Además de estos documentos normativos, el instituto desarrolla una variedad de proyectos educativos y culturales que refuerzan la dimensión ética, social y comunitaria de la formación. Entre ellos se encuentra el Aprenentatge i Servei Comunitari, una iniciativa que combina el aprendizaje de contenidos curriculares con la realización de servicios a la comunidad, favoreciendo el sentido de pertenencia, la responsabilidad social y el compromiso cívico del alumnado. Otros proyectos, como Disfressa el teu llibre, Balls de bastons, Erasmus, Escoles Sostenibles o los proyectos lingüísticos y culturales, promueven la participación activa, el trabajo cooperativo, la apertura intercultural y el respeto por la diversidad.

En conjunto, estos programas institucionales evidencian que el instituto no solo desarrolla actividades orientadas a la mejora del rendimiento académico, sino que integra de manera coherente y sistemática un enfoque educativo basado en valores. Su estructura organizativa, los documentos estratégicos del centro y los proyectos implementados durante el periodo 2023-2024 reflejaban un compromiso con la convivencia positiva, la inclusión, la formación ética y la participación comunitaria. Esta orientación resulta especialmente relevante para el presente estudio, ya que proporciona un contexto escolar donde la Educación Física se inserta en una cultura institucional que valora la cooperación, el respeto y el desarrollo socioemocional del alumnado.

En cuanto a recursos materiales, el Centro INSTCAT dispone de espacio suficiente para el desarrollo de las actividades dentro del área de EF, incluyendo pistas deportivas y equipamiento tecnológico moderno, en consonancia con las directrices de su Estrategia Digital, cuyo objetivo es reducir la brecha digital y promover el uso pedagógico de la tecnología. A través de la observación, se ha constatado la presencia de una pista y un gimnasio para las actividades de EF, como se observan en las figuras 1 y 2.

**Figura 1. Gimnasio**



**Figura 2. Patio/Cancha**



Asimismo, disponía de un equipo docente multidisciplinar y una unidad de orientación psicopedagógica encargada de apoyar y realizar el seguimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria, con especial atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En este contexto, la Educación Física desempeña un papel fundamental, creando espacios para la interacción y el aprendizaje basados en valores como la cooperación, el respeto y la empatía. Las actividades en el aula, basadas en el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre pares, fomentan la cohesión grupal y la resolución pacífica de conflictos (Decret 175/2022).

### 8.4.2. Acceso al campo y autorización institucional Cataluña

El proceso de acceso al campo en el contexto catalán se inició el 20 de octubre de 2023 mediante un primer contacto con el equipo directivo para poder acceder a realizar una observación en el centro, concretamente en sesiones de EF. Una vez se obtuvo la aprobación, se realiza el primer contacto con el profesor de EF por correo electrónico con el objetivo de explorar su disposición para participar en la investigación. Tras recibir su visto bueno y manifestar interés en colaborar, se procedió a remitir formalmente la solicitud de autorización a la dirección del centro educativo (Anexo 1).

Posteriormente, en enero de 2024, una vez finalizada la fase de elaboración y validación del instrumento de observación, se solicitó una reunión presencial con el docente con el fin de presentar detalladamente los objetivos, procedimientos y documentación vinculada al estudio.

En dicha comunicación se acordó un encuentro para el día 8 de enero de 2024 a las 10:00 horas, durante el cual se entregó la documentación necesaria para su distribución al alumnado y a las familias, atendiendo a la indicación del centro de que toda la documentación debía presentarse en lengua catalana, como lengua vehicular institucional.

Las observaciones de las clases se iniciaron una vez que el profesor distribuyó las hojas de consentimiento informado a las familias y se obtuvo la correspondiente autorización firmada por parte de los tutores legales del alumnado.

### 8.4.3. Participantes Cataluña

Los participantes para la recogida de datos de los instrumentos de observación y el cuestionario fueron un grupo de alumnos del 1° de la ESO B (en este año académico el primer curso contaba con tres líneas activas), compuesto por un total de 30 alumnos. De este total, 26 alumnos conformaron la muestra efectiva tras la obtención del consentimiento informado y su participación voluntaria en el estudio. Las edades de los niños y niñas oscilan entre los 11 y 13 años diferenciándose entre 9 niños y 17 niñas. Las observaciones se realizaron los días martes de 13:30hs a 14:30hs, y los miércoles de 08:00hs a 09:00hs. Asimismo, el cuestionario fue aplicado en la octava sesión, en presencia del profesor de EF JN. El estudio contó con la participación de profesores del área de EF, quienes formaron parte del grupo de discusión realizado en la fase posterior del análisis de ambos contextos.

### 8.4.4. El centro educativo en Paraguay

El centro INSTPAR ubicado en un barrio urbano de Fernando de la Mora (Departamento Central, Paraguay), es una escuela pública que ofrece los tres ciclos de la educación básica. Se encuentra en una zona urbana con características residenciales y comerciales, que combina los primeros sectores con áreas de menor desarrollo urbano. La institución forma parte de la red educativa del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y atiende principalmente a estudiantes de familias que viven en los alrededores, lo que le confiere un fuerte carácter comunitario.

Dado que la escuela es pública, se puede inferir que los estudiantes provienen de diferentes contextos socioeconómicos, incluyendo familias de clase media y baja. Si bien la población estudiantil es relativamente diversa desde el punto de vista cultural y lingüístico, se observa la coexistencia del bilingüismo guaraní-español, típico del contexto paraguayo, así como la presencia de algunos estudiantes con necesidades educativas específicas que requieren apoyo adicional.

En el caso del centro educativo paraguayo y ante la ausencia de sistemas de datos abiertos institucionales comparables a los disponibles en el contexto catalán, se realizó una reunión virtual con la dirección del centro con el fin de recabar información institucional necesaria para la contextualización del caso (Anexo 2).

Durante este encuentro, la directora facilitó datos generales sobre la estructura organizativa del centro, así como documentación interna contenida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que permitió complementar la información disponible y asegurar una descripción adecuada del contexto escolar.

De acuerdo con la información proporcionada por el equipo directivo, la institución cuenta con un total de 52 docentes que conformaban el plantel general. En relación con el área de Educación Física, la dirección indicó que el centro disponía de cuatro docentes con rubro fijo encargados de la enseñanza de esta asignatura en los distintos cursos. Asimismo, el equipo directivo estaba compuesto por una directora, un coordinador de estudios y una secretaria.

La escuela cuenta con 3 líneas de estudios:

- Educación inicial (entre 3 a 5 años).
- Educación primaria: primer y segundo ciclo (entre 6 a 11 años).
- Tercer ciclo de la educación escolar básica (entre 12 a 14 años).

La institución tenía implementados diversos programas orientados a promover la inclusión, el respeto por la diversidad y la sana convivencia. Entre ellos destacan:

-Programa Ñe´ery: enfocado en el acompañamiento a estudiantes con necesidades educativas especiales, promoviendo la equidad y la participación plena en el entorno escolar.

-Plan Sumar: tiene la iniciativa que fomenta la integración y el respeto por las diferencias individuales, fortaleciendo valores como la empatía y la solidaridad.

-Actividades conmemorativas: se han desarrollado jornadas significativas en fechas clave como el Día Mundial del Autismo y el Día del Niño con Síndrome de Down, con el objetivo de sensibilizar a la comunidad educativa y celebrar la diversidad.

El PEI constituye el principal instrumento de planificación estratégica y organizacional de las instituciones educativas en Paraguay. Su función es orientar de manera coherente y participativa el quehacer pedagógico, administrativo y comunitario del centro, definiendo su

identidad, misión, visión, valores y objetivos a mediano y largo plazo. En este marco, el PEI articula las acciones destinadas a fortalecer la convivencia escolar, promover la inclusión educativa, organizar los recursos disponibles y establecer mecanismos de participación de toda la comunidad educativa. Asimismo, sirve como guía para la toma de decisiones y para la implementación de proyectos institucionales que respondan al contexto sociocultural de la escuela, garantizando que la práctica educativa esté alineada con las políticas y normativas del MEC. Cada institución es responsable de adaptar a su contexto este documento, en este sentido, la visión institucional de la escuela se orienta a consolidarse como una comunidad educativa abierta, participativa y comprometida con la formación integral del estudiantado, promoviendo una disciplina que favorezca la convivencia y brindando oportunidades de aprendizaje que permitan afrontar los desafíos de la sociedad contemporánea desde la práctica de los valores y la corresponsabilidad entre docentes y familias. En coherencia con ello, la misión del centro escolar enfatiza el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes mediante la creación de espacios variados e innovadores que fomenten actitudes democráticas, solidarias y colaborativas, garantizando una educación inclusiva y de calidad. Estos propósitos se sustentan en un conjunto de valores expresados en el PEI institucional —responsabilidad, iniciativa, respeto, tolerancia, honestidad, solidaridad, unidad, equidad y justicia— que orientan tanto la acción pedagógica como la vida comunitaria, configurando un marco ético que guía las prácticas educativas y la cultura escolar.

En cuanto a recursos materiales, la escuela cuenta con una infraestructura adecuada, pero limitada para las clases de educación física, un documento interno constata que la institución cuenta con una cancha multifuncional, destinada para las clases de EF y actividades recreativas, cuenta además con un espacio adicional para desplazamientos recreativos y otras actividades, como puede observarse en las siguientes figuras 3 y 4.

**Figura 3. Patio/Cancha**



**Figura 4. Patio zona césped**



### 8.4.5. Acceso al campo y autorización institucional Paraguay

En el contexto paraguayo, el primer contacto con el centro educativo se realizó el 11 de mayo de 2024 mediante el envío de una solicitud formal por correo electrónico, en la que se exponían los objetivos de la investigación y se solicitaba autorización para desarrollar el trabajo de campo en la institución. Ante la ausencia de respuesta por esta vía, se estableció posteriormente comunicación directa con la directora del centro a través de mensajería instantánea, con el fin de dar seguimiento a la solicitud.

Tras este proceso de coordinación, la dirección manifestó su conformidad para la realización del estudio y remitió la aprobación institucional correspondiente en el mes de diciembre de 2024. La autorización formal por parte de la institución se formalizó mediante firma el 25 de febrero de 2025, fecha en la que también se mantuvo una reunión con la profesora de Educación Física del grupo participante, con el fin de brindarle información sobre los objetivos y procedimientos vinculados al estudio, además de coordinar el inicio de las observaciones (Anexo 3).

Al igual que en el contexto catalán, las observaciones se iniciaron únicamente una vez obtenidos los consentimientos informados firmados por las familias o tutores legales del alumnado.

### 8.4.6. Participantes Paraguay

Los participantes para la recogida de datos de los instrumentos de observación y el cuestionario fueron un grupo de alumnos del séptimo grado de la EEB, compuesto por un total de 28 alumnos. Este grupo constituyó el contexto de las observaciones realizadas durante las

clases de EF. Para la administración del cuestionario, se obtuvo el consentimiento informado de 16 estudiantes, quienes conformaron la muestra efectiva de este instrumento y participaron de forma voluntaria en el estudio. Las edades de los niños y niñas oscilan entre los 11 y 12 años, diferenciándose entre 9 niños y 7 niñas. Las observaciones se realizaron los días lunes en el horario de 10:30hs a 11:45hs, en presencia de la profesora de EF LA. Asimismo, el cuestionario fue aplicado en la octava sesión. De igual forma que en Cataluña, el estudio contó con la participación de profesores del área de EF, quienes formaron parte del grupo de discusión realizado en la fase posterior del análisis de ambos contextos.

Un dato relevante para este estudio, es que en el contexto paraguayo existe una particularidad organizativa: la docente del área de EF del curso observado no desarrolla su labor de forma exclusiva en el mismo centro, sino que desempeña sus funciones en carácter itinerante, impartiendo clases en distintos centros, limitando su presencia en el séptimo grado en este instituto educativo. Esta condición puede incidir en aspectos como el seguimiento del alumnado y la consolidación de dinámicas vinculadas a la transmisión de actitudes y valores en el área.

### 8.5. Criterios de rigor y calidad de la investigación

En coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo adoptado en este estudio, el rigor metodológico se abordó a partir de los criterios propuestos por Lincoln y Guba (1985), complementados con aportaciones posteriores (Shenton, 2004; Nowell et al., 2017). A continuación, se describen los criterios considerados y las estrategias concretas empleadas para garantizarlos en el desarrollo de la investigación.

**La credibilidad** se fortaleció mediante la triangulación de fuentes e instrumentos, como son las observaciones sistemáticas, los cuestionarios y el grupo de discusión, permitiendo contrastar las prácticas observadas con las percepciones expresadas por el alumnado y el profesorado. La incorporación de datos cuantitativos descriptivos se utilizó como apoyo a la interpretación cualitativa, no con fines de generalización estadística, sino para identificar patrones de respuesta y reforzar la comprensión contextual de los fenómenos estudiados.

**La fiabilidad** se aseguró mediante la descripción detallada de los procedimientos de recogida, codificación y análisis de datos, garantizando la coherencia y trazabilidad del proceso investigador.

**La confirmabilidad** se atendió mediante el uso sistemático de evidencias empíricas como registros de observación, respuestas del cuestionario y fragmentos del discurso docente a

través del grupo de discusión, que sustentan las interpretaciones realizadas, reduciendo la influencia de sesgos personales.

**La t**ransferibilidad se favoreció a través de una descripción densa de los contextos educativos, los participantes y las prácticas de EF en Cataluña y Paraguay, permitiendo la valoración de una posible aplicabilidad de los resultados en escenarios similares. Esto se ve respaldado por las transcripciones completas de las clases observadas, la transcripción del grupo de discusión y los resultados del cuestionario. Esta documentación empírica permite conocer en profundidad las condiciones en las que se produjeron los datos y valorar, con base en esa información, la posible aplicabilidad de los hallazgos a contextos educativos similares.

### 8.6. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recogida de información de esta investigación se encuentran interrelacionados para construir una mirada amplia y contextualizada sobre las actitudes y los valores que emergen en las clases de EF del alumnado de primer año de la ESO y el séptimo grado de la EEB. A través de la combinación de observaciones, cuestionarios y grupos de discusión, se analizan los procesos educativos que influyen en la inclusión, la participación y su posible relación con la mejora en la prevención del abandono escolar, considerando las dimensiones personales, sociales y educativas de los estudiantes en Cataluña y Paraguay.

#### 8.6.1. La observación

En la investigación cualitativa, la observación va más allá de la recopilación de datos. Hernández et al. (2014) enfatizan que la observación implica un proceso activo y reflexivo por parte del observador.

La observación es “la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer” (Campos y Lule, 2012, p. 49). Para Bunge (2000), la observación es un procedimiento que utiliza la ciencia para el estudio de un hecho o varios hechos, objetos o fenómenos de la realidad.

Para Hernández et al. (2014), la observación en investigación cualitativa posee los siguientes propósitos:

- La exploración y descripción de diferentes contextos
- La comprensión de fenómenos sociales en diferentes contextos y experiencias
- La identificación de desafíos sociales

- La generación de hipótesis para futuras investigaciones

Los fenómenos observados dependen de la postura que adopte el observador (Campos & Lule, 2012). En ese sentido, Hernández et al. (2014) describen cinco papeles que podría adoptar el observador:

- La no participación: consiste en la observación de videos.
- La participación pasiva: el observador se encuentra en el lugar donde se desarrollan los hechos, pero no interviene.
- La participación moderada: el observador puede participar en algunas actividades
- La participación activa: el observador participa en la mayoría de las actividades, sin perder su rol de observador.
- La participación completa: el observador forma parte de las actividades como un miembro más.

En esta línea, Campos y Lule (2012) clasifican de cinco maneras la manera de realizar las observaciones:

- La observación de laboratorio: donde se tiene control sobre los hechos.
- La observación no participante: el investigador se limita a tomar notas de los hechos.
- La observación participante: el investigador se encuentra involucrado en las actividades que observa.
- La observación no estructurada: la observación no tiene en cuenta categorías o indicadores. El registro es libre y global.
- La observación estructurada: la observación es metódica, se utiliza una guía de observación que permite el registro sistemático de los hechos.

Tras el análisis de las bases conceptuales, en esta investigación se utiliza la *observación estructurada* como herramienta para el análisis de las clases de EF en el 1° curso de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña y el séptimo grado de la Educación Escolar Básica en Paraguay. En ese sentido, la investigadora adopta una *participación pasiva y no participante*.

Tras la elección de la observación estructurada, se procede a la construcción del instrumento de observación.

Para ello, se tienen en cuenta: los datos y las características del fenómeno a observar proporcionadas por el marco teórico; los objetivos de las observaciones; y la temporalidad de las observaciones (Campos y Lule, 2012).

#### 8.6.1.1. Proceso de elaboración del instrumento de observación

Durante la construcción del marco teórico de esta investigación se identificaron diversos instrumentos de observación previamente validados en el ámbito de la EF y la educación en valores (Escartí et al., 2013; Monzoníz, 2015; Maravé et al., 2017). No obstante, se optó por la elaboración de un instrumento propio con el fin de disponer de una herramienta ajustada de manera específica a los objetivos, categorías y contextos de este estudio, la cual se desarrolla en dos realidades educativas diferenciadas: Cataluña y Paraguay. Esta decisión respondió a la necesidad de captar, de forma situada y contextualizada, las prácticas docentes y las conductas del alumnado vinculadas a la transmisión y manifestación de actitudes y valores en las clases de EF.

La construcción del instrumento se fundamentó en los objetivos de la investigación y en los aportes teóricos y empíricos recogidos en el marco teórico, especialmente aquellos relacionados con la educación en valores, las actitudes, el clima de aula, las estrategias metodológicas y el rol del profesorado en contextos inclusivos (Calvar et al., 2021; Castro et al., 2006; Gaviria & Castejón, 2013, 2016a, 2016b, 2019; González et al., 2018; Hernández et al., 2021). A partir de esta base, se definieron las dimensiones, categorías e indicadores que estructuran la ficha de observación.

El instrumento quedó organizado en dos grandes dimensiones: la dimensión del profesorado y la dimensión del alumnado. La dimensión docente se orienta a analizar aquellas prácticas pedagógicas que, desde la literatura, se consideran favorecedoras del desarrollo de actitudes y valores positivos. Incluye categorías vinculadas al clima del aula, las estrategias metodológicas y la relación del profesorado con el grupo, operacionalizadas en indicadores tales como el inicio y cierre de la clase, la organización de materiales, la claridad en las consignas, la gestión de agrupamientos, el fomento de la autonomía, la participación, el respeto, la responsabilidad y la mediación de conflictos, todos ellos recogidos mediante una escala de frecuencia de cuatro niveles y un espacio de observaciones cualitativas. Esta dimensión se construyó a partir de los contenidos desarrollados en los capítulos 4 y 5 del marco teórico, centrados en la EF y el rol docente.

La dimensión del alumnado tiene como finalidad analizar la manifestación de actitudes y valores durante el desarrollo de las clases, considerando tanto el comportamiento individual como las interacciones sociales. Se estructura en categorías relativas a la actitud personal, la relación con el profesorado y la relación con los compañeros, e incluye indicadores como la atención, el respeto, la participación, la cooperación, el cuidado de los materiales, la ayuda mutua, la gestión de conflictos y la implicación en las actividades y valoraciones finales. Esta dimensión se fundamenta principalmente en los capítulos 2, 3 y 5 del marco teórico, donde se abordan los conceptos de valores, actitudes, desarrollo adolescente y clima educativo y su relación con la inclusión abordada en el capítulo 1. En el Anexo 4 se puede observar la primera versión del instrumento enviada para su validación por jueces expertos; esta primera versión contiene 29 indicadores para la dimensión docente y 17 indicadores para la dimensión del alumnado.

### 8.6.2. Proceso de validación del instrumento

El proceso de validación del instrumento se llevó a cabo a través de la revisión por jueces expertos. Fueron seleccionados 14 expertos del ámbito de la investigación, de la educación de forma general y del profesorado del área de la EF de primaria y secundaria. En la tabla 8 se puede observar el perfil de los jueces a los que se envió el documento para la validación.

**Tabla 8: Perfil académico de los jueces expertos**

| Juez | Formación específica en investigación | Formación en educación física y Psicomotricidad | Ha respondido (X) |
|---|---|---|---|
| Juez 1 | - | X | X |
| Juez 2 | - | X | - |
| Juez 3 | X | X | X |
| Juez 4 | X | X | - |
| Juez 5 | X | X | - |
| Juez 6 | X | X | X |
| Juez 7 | X | X | X |
| Juez 8 | X | X | X |
| Juez 9 | X | X | X |
| Juez 10 | X | X | X |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Juez 11 | X | X | X |
| Juez 12 | - | X | X |
| Juez 13 | X | X | X |
| Juez 14 | X | X | - |

*Nota:* Elaboración propia.

Se envió por correo electrónico el documento de validación en formato Word a los catorce jueces, de los cuales diez jueces realizaron el retorno validando la planilla. En el documento para la validación se brinda una explicación sobre el tema de la investigación, el objetivo general y se detallan los objetivos específicos, a fin de que los expertos puedan responder de manera adecuada teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Univocidad: se marcará Sí en caso de que sea unívoca y, por tanto, clara y sin dobles interpretaciones y No cuando no lo sea.

- Pertinencia: hace referencia a si la pregunta es adecuada para los objetivos planteados en el estudio o no. Se marcará Sí cuando sea adecuada y No cuando no lo sea.

- Grado de importancia: en esta escala de números del 1 al 5 se marcará la casilla asegurando que esa pregunta es relevante o no para los objetivos del estudio. El 1 indica que no es importante para el estudio, y 5, cuando lo es mucho.

Además, cada experto/a que lo considere apropiado puede realizar observaciones o comentarios para enriquecer la información contenida en el instrumento de observación (véase Anexo 5).

Una vez recibidas las valoraciones de los jueces expertos, se llevó a cabo un proceso sistemático de vaciado, análisis y síntesis de sus aportes, orientado a evaluar la validez de contenido del instrumento (véase Anexo 6). Este procedimiento permitió examinar la pertinencia, claridad y adecuación de cada indicador en relación con las dimensiones teóricas definidas, identificando tanto niveles de concordancia como aspectos susceptibles de mejora.

En ese sentido, no hay indicadores completamente eliminados, pero sí indicadores modificados y otros nuevos creados a partir de los comentarios de los jueces y del consenso de los directores de tesis y la doctoranda. A continuación, se explican brevemente que los indicadores 2, 3, 5, 8, 9, 10 y 22 de la dimensión docente han sido modificados en su redacción para mayor precisión. El indicador 11 es nuevo. En la dimensión alumnado se han creado dos indicadores nuevos, el 8 y 9. Los ítems modificados en su redacción son los indicadores 11, 13

y 15. A continuación, se presenta la tabla 9 con el instrumento final de observación, una vez validado por los expertos y revisado y modificado por la investigadora.

**Tabla 9: Instrumento de observación**

| **Ficha de Observación para Clases de Educación Física** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Área :** | | **Fecha:** | | | | |
| **Curso :** | | **País:** | | | | |
| **Profesor/a:** | | | | | | |
| **1. Raramente, 2. Ocasionalmente, 3. Frecuentemente, 4. Mayoritariamente.** | | | | | | |
| **Ámbito profesorado** | | | | | | |
| **Indicadores** | | **1** | **2** | **3** | **4** | **Observaciones** |
| 1. | El profesor/a inicia las clases con saludos | | | | | |
| 2. | El profesor/a se muestra en las clases jovial y positivo con el grupo | | | | | |
| 3. | Previo al comienzo de cada clase, el profesor/a prepara y organiza los materiales necesarios para el grupo clase | | | | | |
| 4. | El profesor/a describe al inicio de la clase las actividades a desarrollar de forma clara y precisa | | | | | |
| 5. | El profesor/a describe al inicio de la actividad los objetivos de la sesión | | | | | |
| 6. | El profesor/a realiza preguntas para cerciorarse de que la información fue comprendida por todos y todas | | | | | |
| 7. | En caso de que algún alumno/a posea una dificultad para la comprensión o realización de una actividad el profesor/a se interesa en brindar la ayuda necesaria para la superación de la actividad | | | | | |
| 8. | Creación de grupos de trabajo por parte del profesor/a | | | | | |
| 9. | Creación de grupos compartida entre el profesor/a y el alumnado | | | | | |
| 10. | Creación de grupos realizada por los alumnos y alumnas | | | | | |
| 11. | Creación de grupos al azar | | | | | |
| 12. | El profesor/a destina tiempo para verificar que las agrupaciones sean variadas y ajustadas a la tarea | | | | | |
| 13. | Las actividades propuestas fomentan mayormente la toma de decisiones y la autonomía en el alumnado | | | | | |
| 14. | Las actividades propuestas fomentan el respeto | | | | | |
| 15. | Las actividades propuestas fomentan la responsabilidad personal | | | | | |
| 16. | Las actividades propuestas por el profesor/a fomentan la responsabilidad de grupo | | | | | |
| 17. | Las actividades propuestas por el profesor/a fomentan la conversación para la toma de decisiones grupales | | | | | |
| 18. | Las actividades propuestas por el profesor fomentan la participación de la clase | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 19. Las actividades propuestas por el profesor/a son inclusivas y atractivas para el alumnado | | | | | |
| 20. El diseño de las sesiones es lúdico | | | | | |
| 21. El desarrollo de las actividades es organizado, el profesor/a tiene en cuenta el material, el tiempo destinado y el espacio para el desarrollo de la actividad | | | | | |
| 22. El profesor/a varía las actividades propuestas si durante el desarrollo aparecen nuevas necesidades en el alumnado | | | | | |
| 23. El profesor/a realiza una valoración con los alumnos y alumnas sobre el desarrollo de las actividades realizadas en la sesión | | | | | |
| 24. El profesor/a utiliza la retroalimentación positiva | | | | | |
| 25. Ante la aparición de algún conflicto el profesor/a es un intermediario que facilita el diálogo entre los protagonistas | | | | | |
| 26. El profesor/a demuestra una escucha atenta y receptiva hacia el grupo clase | | | | | |
| 27. El profesor/a demuestra una escucha atenta y receptiva hacia el grupo de trabajo formado | | | | | |
| 28. El profesor/a demuestra una escucha atenta y receptiva al alumnado de forma individual | | | | | |
| 29. El profesor/a realiza una valoración de las actividades realizadas al finalizar la clase | | | | | |
| 30. El profesor/a culmina las clases con saludos | | | | | |
| **Ámbito Alumnado** | | | | | |
| **1. Ningún alumnado; 2. Poco alumnado; 3. Algún alumnado; 4. La mayoría del alumnado** | | | | | |
| **Indicadores** | **1** | **2** | **3** | **4** | **Observaciones** |
| 1. Llegada puntual del alumnado | | | | | |
| 2. Prestan atención a las explicaciones del profesor/a | | | | | |
| 3. Siguen las indicaciones del profesor/a | | | | | |
| 4. El alumnado expresa que no comprendió la explicación de la actividad propuesta por el profesor/a | | | | | |
| 5. Cuidan los materiales e instalaciones utilizados en la clase | | | | | |
| 6. Durante la clase de educación física los alumnos y alumnas participan con actitud positiva y entusiasta | | | | | |
| 7. Ante la aparición de algún conflicto el alumnado busca la ayuda del profesor/a | | | | | |
| 8. Ante la aparición de algún conflicto los alumnos y alumnas buscan una solución en conjunto con sus compañeros | | | | | |
| 9. El alumnado se dirige al profesor/a con respeto | | | | | |
| 10. El alumnado se dirige a sus compañeros/as con respeto | | | | | |
| 11. En las actividades de trabajo cooperativo, se observan dificultades en los alumnos y alumnas para el logro del objetivo propuesto | | | | | |
| 12. El alumnado respeta el orden y turno en las actividades | | | | | |
| 13. Durante el desarrollo de las actividades, el alumnado ayuda a sus compañeros/as a que participen y se encuentren a gusto | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 14. Durante el desarrollo de las actividades el alumnado interviene ayudando al compañero/a si detecta que este se encuentra con una dificultad en la realización o comprensión de la tarea | | | | | |
| 15. Durante el desarrollo de actividades de juegos colaborativos los alumnos y alumnas priorizan (eligen) el triunfo | | | | | |
| 16. Durante el desarrollo de actividades de juegos de oposición y/o competición el alumnado prioriza la cooperación y el disfrute | | | | | |
| 17. Durante la realización de actividades en grupo se observa que el alumnado se relaciona con un grupo reducido de compañeros/as | | | | | |
| 18. Durante la realización de actividades grupales se observa alumnos/as que no participan (se aíslan o son aislados) | | | | | |
| 19. El alumnado participa en las valoraciones de la actividad describiendo sus experiencias y vivencias durante el desarrollo de las mismas | | | | | |
| **Comentarios generales de la sesión** | | | | | |
| | | | | | |

### 8.7. Procedimiento común de aplicación del instrumento de observación

El instrumento de observación fue aplicado siguiendo un mismo procedimiento metodológico en ambos contextos del estudio: Cataluña y Paraguay, con el propósito de garantizar la coherencia interna del diseño y la comparabilidad de los datos obtenidos. La recogida de información se realizó mediante observación sistemática no participante en sesiones correspondientes al primer curso de la ESO y su equivalente, la EEB.

En cada sesión, la ficha de observación fue utilizada para realizar un registro en tiempo real de aquellas conductas, dinámicas organizativas e interacciones vinculadas a la manifestación y transmisión de actitudes y valores en las clases de Educación Física. Dado el carácter dinámico de la asignatura y la frecuente organización del alumnado en grupos simultáneos de trabajo, no siempre resultaba posible captar exhaustivamente todas las situaciones relevantes en el momento de su ocurrencia.

Con el fin de fortalecer la exhaustividad del registro, todas las sesiones fueron grabadas mediante dispositivos de registro audiovisual ubicados en un punto fijo del espacio que permitiera

abarcar la mayor parte del grupo clase y del desarrollo de la sesión. Aunque en cada contexto se emplearon dispositivos distintos, el criterio de ubicación, duración del registro y ausencia de manipulación durante la clase fue equivalente en ambos casos. La cámara se colocaba unos minutos antes del inicio de la sesión para minimizar posibles alteraciones conductuales y se reiniciaba cuando la clase se trasladaba a otro espacio (por ejemplo, del gimnasio al patio), garantizando el registro íntegro del proceso pedagógico.

Posteriormente, las grabaciones fueron visionadas de manera completa y transcritas por la investigadora, incluyendo las intervenciones del profesorado, las interacciones relevantes del alumnado y aquellas situaciones significativas relacionadas con actitudes, valores, conflictos o dinámicas organizativas (véanse Anexos 7 y 8). Si bien la ficha de observación incorporaba una escala ordinal de cuatro niveles de frecuencia para cada indicador, los valores registrados no fueron sometidos a un tratamiento estadístico ni utilizados con fines de análisis cuantitativo inferencial. Su función principal consistió en sistematizar y orientar el registro de las conductas observadas durante las sesiones, facilitando la identificación de tendencias de comportamiento. En coherencia con el enfoque interpretativo y el carácter predominantemente cualitativo de la observación dentro de esta investigación, el análisis se centró en la interpretación de las evidencias registradas en las observaciones. Las transcripciones fueron importadas al software ATLAS.ti (versión 25), donde se llevó a cabo el proceso de codificación y análisis en coherencia con las dimensiones e indicadores definidos en el instrumento. Este procedimiento permitió complementar, contrastar y ampliar la información registrada inicialmente en la ficha, reforzando la credibilidad y consistencia del proceso de recogida y análisis de datos.

### 8.7.1. Aplicación del instrumento en Cataluña

En el contexto catalán, el trabajo de campo se desarrolló durante los meses de mayo y junio de 2024 en un instituto público INSTCAT, con un grupo de primer curso de la ESO. Se observaron un total de ocho sesiones de Educación Física, cuya duración era de una hora aproximadamente, ajustándose a la organización horaria del centro.

Las sesiones se desarrollaron en distintos espacios del centro, concretamente en el aula ordinaria, el gimnasio y el patio, en función de los contenidos trabajados. En algunas ocasiones, la clase se estructuró en dos momentos diferenciados, por ejemplo, una primera parte en el gimnasio y la otra parte en el patio. En estos casos, el registro audiovisual fue detenido y reiniciado en el nuevo espacio, garantizando la continuidad y el registro íntegro del desarrollo pedagógico.

El registro audiovisual se realizó mediante un dispositivo de grabación de la marca Sony, colocado en un punto fijo y estratégico del espacio, procurando abarcar la mayor parte del grupo clase y del entorno de intervención. La cámara se colocaba unos minutos antes del inicio de la sesión con el fin de minimizar posibles alteraciones conductuales derivadas de su presencia y no era manipulada durante el desarrollo de la clase. Este criterio de ubicación permitió captar tanto las intervenciones del profesorado como las dinámicas organizativas y las interacciones del alumnado.

Durante cada sesión, la ficha de observación fue cumplimentada en tiempo real, registrando aquellas conductas, interacciones y prácticas pedagógicas vinculadas a la transmisión y manifestación de actitudes y valores. No obstante, dada la naturaleza dinámica de la asignatura y la frecuente organización del alumnado en subgrupos simultáneos de trabajo, no siempre resultaba posible captar de manera exhaustiva todas las situaciones relevantes en el momento de su ocurrencia. En este sentido, el visionado posterior de las grabaciones permitió ampliar, precisar y contrastar la información recogida inicialmente, favoreciendo una mayor exhaustividad y consistencia en el registro de datos.

A continuación, en la tabla 10 se presenta el detalle de las sesiones observadas en el contexto catalán:

**Tabla 10: Clases en Cataluña**

| N.° de sesión | Fecha | Lugar | Contenidos de la sesión |
|---|---|---|---|
| 1 | 14/05/2024 | Aula | Clase teórica de Atletismo en video por lluvia |
| 2 | 15/05/2024 | Gimnasio | Ball de bastons y salto de longitud |
| 3 | 21/05/2024 | Patio | Test de navette y deporte colectivo (lanzamiento de peso) |
| 4 | 22/05/2024 | Gimnasio | Lanzamiento de peso, juego del cementerio |
| 5 | 28/05/2024 | Patio | Test de Cooper |
| 6 | 29/05/2024 | Gimnasio | Juego mata conejos |
| 7 | 04/06/2024 | Patio | Test de velocidad mejora de marcas, y juego libre |
| 8 | 05/06/2024 | Gimnasio Patio | Cuestionario y juego libre |

*Nota:* Elaboración propia.

### 8.7.2. Aplicación del instrumento en Paraguay

En el contexto paraguayo, el trabajo de campo se desarrolló entre los meses de marzo y abril de 2025 en un centro educativo público INSTPAR, con un grupo del séptimo grado. Se

observaron un total de ocho sesiones de Educación Física, desarrolladas principalmente en el patio institucional, espacio habitual para la práctica del área en dicho centro.

El procedimiento de aplicación del instrumento fue equivalente al descrito previamente para el contexto catalán, manteniéndose el mismo diseño metodológico, criterios de observación y dinámica de registro. La ficha de observación fue utilizada en cada sesión para realizar el registro en tiempo real de las conductas, interacciones y dinámicas pedagógicas vinculadas a la manifestación y transmisión de actitudes y valores.

El registro audiovisual se llevó a cabo mediante un dispositivo de grabación de la marca Gopro Hero, ubicado en un punto fijo del espacio que permitiera abarcar la mayor parte del grupo clase y del desarrollo de la sesión. La cámara se colocaba antes del inicio de la clase y no era manipulada durante su desarrollo. No obstante, en la primera y última sesión se presentaron dificultades técnicas con el dispositivo de grabación, lo que generó cortes en el registro audiovisual. A pesar de ello, fue posible conservar fragmentos significativos de ambas sesiones, los cuales, junto con el registro realizado en la ficha de observación en tiempo real, permitieron mantener la coherencia del proceso de recogida de datos.

Al igual que en el contexto catalán, el visionado posterior de las grabaciones permitió ampliar y contrastar la información inicialmente registrada, especialmente considerando la dinámica activa y la organización simultánea del alumnado en subgrupos de trabajo durante la clase. Este procedimiento favoreció la exhaustividad y consistencia en el análisis posterior mediante el software ATLAS.ti.

A continuación, en la tabla 11 se detalla el registro de las sesiones observadas en Paraguay:

**Tabla 11: Clases en Paraguay**

| N.° de sesión | Fecha | Lugar | Contenidos de la sesión |
|---|---|---|---|
| 1 | 10/03/2025 | Patio | Sesión de activación física y coordinación con dinámica lúdica. |
| 2 | 17/03/2025 | Patio | Actividades de acondicionamiento físico, organización grupal y coordinación motriz con dinámica cooperativa. |
| 3 | 24/03/2025 | Patio | Actividades de desplazamiento, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | coordinación y control motor con énfasis técnico-motriz. |
| 4 | 31/03/2025 | Patio | Actividades de flexibilidad, estiramientos y trabajo corporal por parejas. |
| 5 | 07/04/2025 | Patio | Actividades de acondicionamiento físico orientado al desarrollo de la resistencia y la velocidad. |
| 6 | 14/04/2025 | Patio | Actividad física de resistencia mediante carreras en circuito |
| 7 | 21/04/2025 | Patio | Actividad de velocidad con énfasis en la ejecución de la técnica de salida |
| 8 | 28/04/2025 | Aula<br>Patio | Aplicación del cuestionario y juegos libres. |

*Nota:* Elaboración propia.

### 8.8. El cuestionario

El cuestionario es un instrumento de recolección de datos de tipo cuantitativo y cualitativo ampliamente utilizado para el estudio de fenómenos sociales (Hernández et al., 2014). Para Fàbregues et al. (2016), un cuestionario constituye un elemento que permite al investigador la formulación de un conjunto de preguntas con el fin de facilitar la exploración de actitudes o comportamientos, donde los propios participantes de la investigación se configuran como informantes. Asimismo, su diseño ya sea a partir de la elaboración de un instrumento específico o de la adaptación de instrumentos existentes, facilita la flexibilidad al investigador para ajustarlo a los objetivos propuestos.

Hernández et al. (2014) reconocen dos tipos de preguntas: las abiertas y las cerradas. Las preguntas cerradas son aquellas que ofrecen un conjunto de posibles respuestas, pudiendo ser dicotómicas o de opción múltiple. Por su parte, las preguntas abiertas se caracterizan por no limitar las opciones de respuestas, favoreciendo la expresión libre de los participantes, lo que permite recoger y explorar aspectos más amplios, profundos y detallados del fenómeno estudiado.

Las preguntas del cuestionario deben plantearse de manera clara, precisa y comprensible, evitando la ambigüedad y la utilización de términos confusos. Se recomienda que sean breves, manteniendo la claridad, el uso de un lenguaje sencillo, teniendo en cuenta el perfil de los participantes. Se recomienda considerar el orden de las preguntas, ya que esta podría influir en las respuestas. En este sentido, se sugiere iniciar con preguntas neutras o sencillas de

responder, que permitan al participante familiarizarse con el instrumento y que pueda favorecer un clima de confianza (Hernández et al., 2014).

En relación con las formas de aplicación de los cuestionarios, Hernández et al. (2014) mencionan que puede realizarse de forma autoadministrada o mediante una entrevista. En el primer caso, el instrumento es proporcionado directamente a los participantes, lo cual favorece la privacidad. En el segundo caso, implica la participación de un entrevistador, quien formula y registra las respuestas.

En esta investigación se incorporó el cuestionario como un instrumento complementario, con la finalidad de recoger las percepciones, autoinformes y valoraciones del alumnado sobre las actitudes, valores y dinámicas vividas en las clases de EF. Mientras que la observación permitió registrar conductas y prácticas en contexto, el cuestionario aportó información sobre los significados subjetivos que los propios estudiantes atribuyen a esas experiencias, lo que resulta relevante en el estudio de constructos socioeducativos como la inclusión, la participación y los valores, facilitando la comprensión del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014).

### 8.8.1. Proceso de elaboración del cuestionario

El cuestionario fue diseñado de manera estructuralmente paralela al instrumento de observación, manteniendo las dos grandes dimensiones analíticas del estudio: docente y alumnado, en el que se han adaptado sus categorías e indicadores al formato de autoinforme. De este modo, las prácticas pedagógicas del profesorado observadas en el aula (como el clima, la claridad de las consignas, la gestión de grupos y la mediación de conflictos) fueron traducidas en preguntas dirigidas al alumnado sobre su vivencia y percepción de dichas prácticas, mientras que las conductas y actitudes del alumnado registradas mediante observación (participación, cooperación, ayuda al compañero, relaciones sociales y gestión de conflictos) se reformularon en ítems que permiten conocer cómo los propios estudiantes interpretan y experimentan esas dinámicas. Esta correspondencia entre instrumentos favoreció la triangulación de los datos y la coherencia interpretativa del estudio, al permitir contrastar lo que se observaba en las clases de EF con la percepción del alumnado.

Por otro lado, dado que el cuestionario no tuvo una función de medición psicométrica ni de inferencia estadística, sino que se utilizó como instrumento de apoyo interpretativo dentro de un diseño cualitativo con incorporación de un elemento cuantitativo, en coherencia con esta finalidad, no se llevaron a cabo análisis de fiabilidad ni validez estadística. En su lugar, se priorizó la equivalencia conceptual con el instrumento de observación, la claridad semántica de los ítems,

la adecuación lingüística al nivel educativo del alumnado y la coherencia de los patrones de respuesta en relación con los datos observacionales. Siguiendo a Flick (2007) y Shenton (2004), este enfoque se alinea con el uso de instrumentos estructurados en investigación cualitativa orientados a enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado y a fortalecer la triangulación de fuentes.

El cuestionario fue elaborado con el objetivo de generar datos cuantitativos descriptivos que permitieran identificar tendencias de respuesta y contrastarlas con las evidencias cualitativas procedentes de la observación y del grupo de discusión.

En su diseño se emplearon diferentes tipologías de preguntas: abiertas, cerradas, de elección múltiple y preguntas filtro, con el fin de facilitar tanto la expresión libre de experiencias y emociones como la obtención de respuestas estructuradas y comparables. Las preguntas abiertas permitieron recoger narrativas y valoraciones personales, mientras que las preguntas cerradas y de elección múltiple facilitaron la codificación y el análisis de patrones de respuesta. Las preguntas filtro se utilizaron para dirigir determinados ítems únicamente a aquellos participantes cuyas experiencias resultaban pertinentes, optimizando así la relevancia de la información obtenida (Hansen & Świderska, 2024; Thomas et al., 2024)

En el diseño se utilizaron distintas tipologías de preguntas: abiertas, cerradas, de elección múltiple y preguntas filtro, con el fin de recoger tanto información estructurada como narrativas y valoraciones personales. Estas tipologías permiten combinar la facilidad de codificación con la posibilidad de profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes.

Las preguntas abiertas permiten a los participantes expresar sus respuestas con libertad y en sus propias palabras, facilitando la exploración de experiencias, percepciones y emociones (ítems 1, 2, 3, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22).

Las preguntas cerradas son aquellas que poseen una respuesta fija de fácil respuesta y codificación (ítems: 3, 5, 6, 7, 10, 17, 19).

Las preguntas de elección múltiple brindan al encuestado unas posibilidades de respuestas que le permite elegir una que consideren que se ajusta más a su respuesta (ítems: 8, 9).

Las preguntas filtro pretenden seleccionar una parte de las personas, donde únicamente algunos encuestados brindarán esa respuesta (ítems: 18, 20 y 21).

A continuación, se presenta el formato del cuestionario aplicado al alumnado:

**Cuestionario Personal**

| **Iniciales de tu nombre y apellido:** | **(Ejemplo: A.G)** |
|---|---|
| **Edad:** | **Curso:** |
| **Sexo: Femenino ( )** | **Masculino ( )** |
| **Este cuestionario es anónimo, tus respuestas no serán identificadas por tus datos.**<br>**Por favor, sé sincero/a en tus respuestas.** | |

**Aspectos sobre las clases de Educación Física**

**1- Enumera tus asignaturas favoritas, colocando el número 1 como la que más te guste. (Puedes citar 3)**

-
-
-

**2- Enumera tus asignaturas menos favoritas, colocando el número 1 como la que menos te guste. (Puedes citar 3)**

-
-
-

**3- ¿Te diviertes en clases de educación física?**

a. Si
b. No
c. A veces

**4- Intenta explicar el porqué de tu respuesta**

---

**5- Tu profesor/a de Educación Física inicia la clase saludando al grupo**

a- Si
b- No
c- A veces

**6- Cuando el profesor explica alguna actividad y tú tienes dudas o no lo entiendes del todo, ¿le pides que te lo vuelva a explicar?**

a- Si
b- No
c- A veces

**7- Cuando necesitas, el profesor/a se toma el tiempo en escucharte a ti o a tus compañeros durante el desarrollo de las actividades?**

a- Si
b- No
c- A veces

**8- Cuando es necesario resolver una tarea o actividad en grupo tú: (marca solo 1 opción)**

A- Siempre hablas con tus compañeros/as para resolver la tarea
B- A veces hablas con tus compañeros/as solo si la tarea es muy difícil
C- Prefieres no hablar con tus compañeros/as y resuelves tú solo la tarea
D- Te resulta más fácil resolver tú solo la tarea

**9- Cuando te encuentras en una actividad de competición (o juegos) y un compañero/a tiene una dificultad tú**: **(marca solo 1 opción)**

a- Lo ayudas de inmediato, es más importante ayudar y pasarlo bien que ganar
b- Lo ayudas solo si no implica perder la jugada, es más importante ganar
c- Continuas con el juego, es más importante ganar
d- Lo ayudas al final del juego

**10- ¿Participas en todas las actividades que se realizan?**

a- Si
b- No
c- A veces

**11- Intenta explicar el porqué de tu respuesta**

_____

**12- ¿Qué actividad/juego es el que más te gusta hacer dentro de las clases de Educación Física y por qué?**

_____

**13- ¿Hay alguna actividad/juego que te guste menos dentro de las clases de Educación Física, y por qué?**

_____

**14- ¿Qué es lo que más te cuesta hacer en estas sesiones?**

_____

**15- Al realizar actividades de grupo ¿prefieres elegir tú a tú grupo o que lo haga el profesor/a? Explica brevemente tu respuesta**

_____

**16- Cuando el profesor/a crea los grupos y no te asigna con tus amigos de siempre ¿te cuesta mucho hacer las actividades/juegos con otros compañeros? ¿Por qué? Razona tu respuesta**

_____

**17- Para las actividades grupales ¿tienes un grupo favorito de compañeros?**

a- Si
b- No

**18- Si has dicho que sí, ¿Puedes escribir brevemente por qué son tus favoritos?**

_____

**19- Si surge algún conflicto con un compañero ¿pides ayuda al profesor?**

a- Si
b- A veces
c- No

**20- Intenta explicar el porqué de tu opción:**

**21- En caso de que hayas dicho que no, puedes decir ¿cómo resuelves el conflicto?**

**22- Para finalizar este cuestionario te queremos preguntar de forma general ¿Cómo te sientes en las clases de Educación Física? Razona tu respuesta**

***¡Gracias por tu colaboración!***

### 8.9. Aplicación del cuestionario en Cataluña

En el contexto catalán, el cuestionario fue administrado durante la octava sesión, una vez finalizado el periodo de observación, con el objetivo de recoger las percepciones del alumnado tras haber vivido el conjunto de sesiones analizadas. La aplicación se realizó en formato papel y fue distribuido por el profesor responsable del grupo, en presencia de la investigadora.

El instrumento se facilitó a todo el alumnado presente en el aula ese día; no obstante, únicamente se consideraron para el análisis las respuestas de aquellos estudiantes que habían entregado previamente el consentimiento informado para participar en la investigación. La participación fue voluntaria y anónima. Con el fin de preservar la confidencialidad, el cuestionario no solicitó datos identificativos directos, requiriendo únicamente información sociodemográfica básica, utilizada exclusivamente para fines organizativos y de análisis descriptivo.

El tiempo aproximado necesario para la cumplimentación íntegra del cuestionario fue de 22 minutos. Durante la administración del instrumento, la investigadora permaneció presente en el aula, mientras que el profesor aclaró aquellas dudas de carácter comprensivo que pudieran surgir en relación con los ítems planteados, procurando no influir en las respuestas del alumnado.

No fue necesario descartar ningún cuestionario, dado que todos fueron entregados completos. Posteriormente, las respuestas a las preguntas cerradas fueron volcadas en una base de datos en Microsoft Excel, donde se realizó un análisis descriptivo mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes (véase Anexo 9). Por su parte, las respuestas a las preguntas abiertas fueron transcritas y sometidas a un proceso de categorización y codificación mediante el software ATLAS.ti (versión 25), en coherencia con las dimensiones analíticas del estudio. Este procedimiento permitió integrar los datos cuantitativos descriptivos con el análisis cualitativo, reforzando la triangulación metodológica del diseño mixto.

### 8.10. Aplicación del cuestionario en Paraguay

En el contexto paraguayo, el cuestionario fue administrado durante la última sesión observada, una vez finalizado el periodo de trabajo de campo, con el propósito de recoger las percepciones del alumnado tras haber participado en el conjunto de clases analizadas. La aplicación se realizó en formato papel y fue gestionada directamente por la investigadora.

A diferencia del contexto catalán, la docente responsable del grupo no estuvo presente durante la administración del cuestionario. En este caso, el instrumento fue aplicado únicamente a aquellos estudiantes que habían entregado previamente el consentimiento informado para participar en la investigación. La participación fue voluntaria y anónima, solicitándose únicamente datos sociodemográficos básicos, con fines exclusivamente organizativos y descriptivos.

La investigadora fue la encargada de distribuir los cuestionarios y de aclarar las dudas de carácter comprensivo que surgieron durante el proceso, procurando no influir en las respuestas. El tiempo aproximado de cumplimentación fue de 20 minutos. No fue necesario descartar ningún cuestionario, dado que todos fueron entregados completos (véase Anexo 10).

El procedimiento de análisis fue equivalente al seguido en el contexto catalán. Las respuestas a las preguntas cerradas fueron registradas en una base de datos en Microsoft Excel para el cálculo de frecuencias y porcentajes, mientras que las respuestas abiertas fueron transcritas y analizadas mediante un proceso de categorización y codificación en el software ATLAS.ti (versión 25), en coherencia con las dimensiones analíticas del estudio.

### 8.11. El grupo de discusión

El grupo de discusión se concibe como un instrumento de interacción social en el que los participantes elaboran, negocian y resignifican sus experiencias profesionales a través del diálogo (Hernández et al., 2014). En el presente estudio, esta técnica permitió explorar cómo el profesorado de EF construye el sentido de los valores y las actitudes vinculadas a la inclusión educativa, así como las condiciones institucionales, pedagógicas y relacionales que influyen en su desarrollo en el aula.

El grupo de discusión es una herramienta útil en la investigación cualitativa (Aliaga et al., 2012). Siguiendo a Guerrero y Moral (2018), un grupo de discusión se define como una técnica de recolección de datos propia de la metodología cualitativa que facilita captar la realidad a partir del debate generado en un grupo de individuos. En esta línea, Aliaga et al. (2012) lo consideran como un instrumento que permite ahondar en explicaciones globales con relación a los

fenómenos estudiados, obteniendo una visión panorámica que aportan las personas a través de sus experiencias con el tema a investigar.

En ese sentido, Hernández et al. (2014) consideran que las sesiones de los grupos de discusión deben conformarse por tres a cinco personas cuando se aborden temas que impliquen emociones profundas, y sugieren de seis a diez personas para el análisis de temas de carácter cotidiano. Según lo planteado por Prieto y March (2002), el número óptimo de un grupo de discusión es de 4 a 10 participantes, ya que esto garantiza un equilibrio entre la interacción, participación y la profundidad de los discursos. Es relevante considerar el espacio en el cual va a desarrollarse el grupo de discusión, se sugiere que sea en un ambiente informal y relajado que favorezca la conversación en profundidad sobre el tema a investigar.

Para Hernández et al. (2014), se deben tener en cuenta los siguientes pasos para la creación de grupos de discusión:

- Determinar la cantidad de participantes.
- Determinar el perfil de los participantes.
- Se realizan las invitaciones a los participantes elegidos.
- Determinar un espacio adecuado para la realización de las sesiones, donde es importante el confort de los participantes.
- Durante el desarrollo de las sesiones, el moderador guía la sesión favoreciendo un clima cercano entre los participantes. También se podría realizar grabaciones de la sesión en audio o video.
- Se finaliza con un informe detallado de la sesión: datos de los participantes, fecha y duración de la sesión, aspectos relevantes durante el desarrollo de la sesión.

El grupo de discusión se utilizó en esta investigación como una técnica cualitativa orientada a la construcción compartida de significados en torno a las actitudes y valores promovidos desde el área de EF para el fortalecimiento de la inclusión, así como a los factores que favorecen o dificultan su enseñanza en contextos escolares diversos. Tal como señalan Aliaga et al. (2012), esta técnica permite acceder a una comprensión global de los fenómenos educativos a partir del intercambio de experiencias, percepciones y marcos interpretativos de los participantes, lo que resulta especialmente pertinente en estudios de enfoque interpretativo.

Siguiendo las orientaciones de Hernández et al. (2014), las sesiones se desarrollaron en un ambiente que favoreció la comunicación abierta y la reflexión compartida. El rol del moderador fue facilitar la participación equilibrada de los docentes, promover la profundización en los temas abordados y garantizar un clima de respeto y confianza. Todas las sesiones fueron registradas en audio y posteriormente transcritas de manera íntegra para su análisis.

Los temas trabajados en los grupos de discusión se organizaron en torno a tres ejes principales: (a) las actitudes y valores que, según el profesorado, se promueven a través de la EF; (b) los factores facilitadores y los obstáculos que inciden en su enseñanza en la práctica cotidiana; y (c) las pautas pedagógicas que, desde la experiencia docente, podrían contribuir a fortalecer la formación en valores y actitudes inclusivas en el alumnado adolescente.

### 8.11.1. Proceso de elaboración del guion del grupo de discusión

El desarrollo de los grupos de discusión se llevó a cabo en varias fases. En primer lugar, se elaboró un guion semiestructurado, luego del análisis de las observaciones y los cuestionarios aplicados en ambos contextos, también se tuvo en cuenta el marco teórico y los objetivos de esta investigación. Este proceso permitió la incorporación de aspectos emergentes identificados en las fases anteriores, facilitando la contrastación y complementación de la información recogida a través de otros instrumentos. Aspectos que favorecieron la orientación del diálogo hacia temas específicos relacionados con la educación de actitudes y valores para la inclusión educativa.

Las preguntas se formularon de manera semiestructurada, lo que permitió contar con una guía común para ambos contextos, garantizando la coherencia del análisis descriptivo y al mismo tiempo ofrecer flexibilidad para profundizar en las aportaciones, experiencias y matices emergentes del discurso del profesorado durante el desarrollo de los grupos. Se realizaron dos grupos de discusión, uno con un grupo de docentes de Cataluña y otro grupo con docentes de Paraguay. Cada grupo estuvo conformado por un mínimo de seis profesores de Educación Física, seleccionados por su experiencia en la enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria y la Educación Escolar Básica.

A continuación, se presenta el guion utilizado en ambos contextos:

Guion de preguntas para el grupo focal

Introducción

1° diapositiva con la presentación del estudio y los objetivos del estudio.

2° diapositiva con los objetivos del grupo focal: reconocer las percepciones, experiencias y posibles pautas de los profesores de educación física sobre la transmisión de actitudes y

valores favorecedores de la inclusión, señalando estrategias utilizadas, factores que facilitan o dificultan esta enseñanza en el aula.

Bloque I: estrategias utilizadas para la transmisión de actitudes y valores en EF

1- La atención a la diversidad es un reto presente en el día a día del docente de EF. Concretamente, ¿qué estrategias utilizan para garantizar la inclusión y participación de todo el alumnado? A nivel de organización de grupos, material y espacio.

2- A continuación, se exponen los valores y actitudes presentes en esta investigación, pueden tomarse un momento para leerlos y tenerlos en mente porque sería interesante conocer su percepción sobre estos y la manera en la que lo trabajan en clases. En este sentido ¿consideran que estos valores y actitudes se trabajan de forma implícita como algo que surge naturalmente de las interacciones grupales, o los abordan de manera explícita planificando contenidos que potencien actitudes y valores en el grupo?

3- En relación con los contenidos de EF, ¿consideran que hay algunos más potenciadores de buenas actitudes y valores en el grupo? ¿Cuáles serían?

4- El papel del docente es clave para la transmisión de actitudes y valores y la práctica inclusiva en las aulas. ¿Estarían de acuerdo? ¿Cómo afrontan los conflictos y contravalores que surgen en el grupo? ¿Tienen planificado qué estrategias utilizar en estos casos?

Bloque II: Facilitadores o dificultadores de la enseñanza de actitudes y valores en EF

1- En general, ¿qué aspectos consideran como facilitadores para una enseñanza inclusiva que influya en la disminución del abandono escolar? Y ¿Qué aspectos creen que podrían dificultar la enseñanza inclusiva?

2- Teniendo en cuenta que en general son alumnos adolescentes o preadolescentes quienes cursan el 1° de la ESO o el 7° grado de la EEB y que son alumnos que apenas culminan la primaria ¿Qué características típicas de este grupo de alumnos creen que podría facilitar o dificultar la transmisión de actitudes y valores?

3- ¿Consideran que poseen las herramientas necesarias para la enseñanza de actitudes y valores a través de la EF?

4- ¿Han recibido formación específica sobre la inclusión educativa y la enseñanza de actitudes y valores?

5- ¿Consideran que es necesaria una formación en esta área para el docente de EF?

Bloque III: propuestas y pautas de mejora

1- Teniendo en cuenta su experiencia docente y lo conversado hasta este momento ¿Consideran que se deberían hacer cambios a nivel curricular para mejorar el fortalecimiento de actitudes y valores inclusivos?

2- Consideran que la transmisión de actitudes y valores positivos ¿podría influir de forma positiva en la disminución del abandono escolar y fortalecer la inclusión educativa en esta etapa educativa?

3- ¿Qué experiencias de buenas prácticas han observado a lo largo de su trayectoria educativa que consideren apropiadas para la transmisión de actitudes y valores en EF?

### 8.11.2. Procedimiento del grupo de discusión en Paraguay

El grupo focal desarrollado en el contexto paraguayo se diseñó con el propósito de profundizar en las percepciones, experiencias y prácticas del profesorado de EF en relación con la enseñanza de actitudes y valores vinculados a la inclusión educativa. Esta técnica permitió recoger discursos situados en un contexto sociocultural, aportando una perspectiva descriptiva coherente con el diseño multicaso del estudio.

Durante la estancia de la investigadora en Paraguay para la recogida de datos, se realizaron visitas presenciales a dos centros educativos: dos colegios nacionales de la ciudad de Capiatá y la escuela en el que se llevaron a cabo las observaciones de clases de EF en la ciudad de Fernando de la Mora. En estas visitas se mantuvieron entrevistas informales con los directores de los centros y se ha entregado una nota formal, en las que se presentó el tema de investigación y se explicó el interés en que el profesorado de EF participara en un grupo de discusión que se desarrollaría posteriormente en modalidad virtual (Anexo 11). A partir de estas gestiones institucionales, los directores facilitaron los datos de contacto (números de teléfono) de docentes de EF potencialmente interesados en participar.

La convocatoria se realizó de manera individual a través de mensajes enviados por WhatsApp, adaptándose a las prácticas habituales de comunicación profesional en el contexto paraguayo. Se contactó a un total de 15 docentes de EF, de los cuales 8 confirmaron su participación. A las personas que aceptaron se les envió, por la misma vía, la invitación junto con el enlace de acceso a la reunión, que se realizó mediante la plataforma Google Meet.

El total de la muestra estuvo compuesta por 1 mujer y 7 hombres, con una experiencia profesional comprendida entre 5 y 20 años. Todos los maestros desempeñaban funciones docentes en instituciones educativas públicas con plazas permanentes y con experiencia en la enseñanza de EF en la Educación Escolar Básica y/o Educación Media.

La sesión se llevó a cabo el día 15 de agosto de 2025 y tuvo una duración de una hora y diez minutos. La reunión fue grabada con fines exclusivamente investigativos, garantizando la confidencialidad y el uso ético de la información. Posteriormente, la sesión fue transcrita para su análisis cualitativo, y los nombres reales de los participantes fueron sustituidos por códigos alfanuméricos con el objetivo de preservar el anonimato del profesorado.

### 8.11.3. Procedimiento de grupo de discusión Cataluña

En el caso de Cataluña, la selección de los participantes se realizó mediante una invitación enviada por correo electrónico a nueve docentes del área de EF que ejercían en

centros de Educación Secundaria de Cataluña. De este total, seis profesores confirmaron su disponibilidad y aceptaron participar en la sesión. A las personas que aceptaron se les remitió, también por correo electrónico, el enlace de acceso a la reunión virtual, junto con una breve explicación sobre los objetivos del encuentro y las condiciones de participación.

El mensaje enviado a los participantes indicaba que la sesión formaba parte de una investigación doctoral titulada “La EF como medio favorecedor de actitudes y valores para la inclusión en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio multicaso en Cataluña y Paraguay”, informando además que la reunión sería grabada con fines exclusivamente investigativos y garantizando la confidencialidad de la información. Asimismo, se especificaba que el objetivo del grupo focal era dialogar y recoger experiencias del profesorado en torno a las estrategias, oportunidades y desafíos asociados a la enseñanza de actitudes y valores a través de la EF.

El total de la muestra estuvo compuesta por 2 mujeres y 4 hombres, con una experiencia profesional entre 2 años y 22 años. Todos los profesores desempeñaban funciones docentes en instituciones educativas públicas con plazas permanentes y con experiencia en la enseñanza de EF en la Educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato.

La reunión se llevó a cabo el martes 16 de diciembre de 2025, en modalidad virtual mediante la plataforma Microsoft Teams, con una duración total de 1 hora y 15 minutos. La sesión fue grabada íntegramente con el consentimiento de los participantes y transcrita automáticamente por la propia plataforma. Posteriormente, la investigadora revisó la grabación y la transcripción, corrigiendo posibles errores de reconocimiento de voz y suprimiendo muletillas, repeticiones y expresiones fragmentadas que no aportaban contenido semántico relevante, con el fin de obtener un corpus textual más claro y analíticamente consistente.

Con el objetivo de preservar el anonimato y cumplir con los criterios éticos de la investigación, los nombres de los participantes fueron sustituidos por códigos alfanuméricos tanto en las transcripciones como en el análisis posterior. Este procedimiento permitió garantizar la confidencialidad de los docentes y facilitar la trazabilidad de las intervenciones dentro del proceso de codificación y análisis cualitativo.

### 8.12. Triangulación de datos

La triangulación es un procedimiento que busca garantizar la veracidad de los resultados obtenidos (Forni & De Grande, 2020). Para Esquivel y Reyes (2025), dentro del ámbito de las ciencias sociales se ha observado un aumento del uso de la triangulación como una estrategia que fortalece la validez y fiabilidad de las investigaciones, especialmente las de carácter cualitativo o mixto. En este sentido, Santa Cruz et al. (2022) recogen la clasificación de Norman Denzin sobre los tipos de triangulación, donde citan: la triangulación de datos, la triangulación de investigadores, la triangulación de teorías y la triangulación metodológica.

-La triangulación metodológica: implica la utilización de un mismo método en distintos momentos, o la combinación de distintos métodos, con el fin de verificar la coherencia de los resultados de un mismo objeto de estudio a través de distintos lentes metodológicos. Permite aprovechar las fortalezas de cada enfoque y mitigar las limitaciones de los mismos (Esquivel & Reyes, 2025).

-La triangulación de datos: para Hernández et al. (2014), es la utilización de distintos instrumentos y fuentes de recolección de datos. En esta línea, Forni y De Grande (2020) señalan que la triangulación de datos se basa en la utilización de diferentes estrategias de obtención de datos que permiten contrastar y enriquecer la comprensión de un mismo fenómeno.

-La triangulación de investigadores: se caracteriza por la participación de diferentes investigadores para analizar un mismo fenómeno de investigación, facilitando la obtención de distintas interpretaciones de unos mismos datos. Asimismo, esto puede limitar los posibles sesgos derivados de una sola perspectiva. Por otro lado, favorece la intervención de investigadores de distintas trayectorias en formación y experiencia (Esquivel & Reyes, 2025).

-La triangulación teórica: se basa en la utilización y combinación de múltiples teorías para el análisis de un mismo fenómeno de investigación. Se busca fortalecer el estudio a través de un marco teórico sólido y variado que permita obtener una comprensión holística y contrastada del tema investigado (Esquivel & Reyes, 2025; Forni & De Grande, 2020).

A partir de lo expuesto, en el marco de la presente investigación se ha optado por la triangulación de datos, ya que se integran distintos instrumentos de recolección de datos, como lo son la observación, el cuestionario y el grupo de discusión. De esta forma, se integran varias fuentes de información, en este caso, la obtenida a través de las observaciones de las clases de EF, la percepción del alumnado, recogida a través de los cuestionarios, y la voz del profesorado

a través del grupo de discusión. Esta triangulación se realiza en torno a dimensiones previamente definidas en el presente estudio, permitiendo la comparación de las prcticas docentes, las percepciones del alumnado y los discursos del profesorado. Aspectos que han contribuido a la comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

### 8.13. Revisión ética

Para la elaboración de la tesis doctoral se han considerado los acuerdos establecidos por la Universitat Autònoma de Barcelona (2020), según el Código de Buenas Prácticas en investigación (CBPR). Por ello, la manera en la que se planifica la tesis, se recogen los datos de la investigación y se difunden los resultados respetando el compromiso ético por la mejora de la calidad de la investigación en la educación, estableciendo mecanismos para garantizar la honestidad, el rigor y la responsabilidad.

Esta investigación se realiza con personas, alumnos y maestros, por lo que los datos de los mismos serán anonimizados. Previo a la realización del trabajo de campo, se han solicitado los permisos necesarios a través de un documento de consentimiento informado, el cual pueden consultar en el Anexo 12, que expone el modelo de consentimiento informado para las familias, donde se ha explicado a las familias, el centro educativo y al profesorado el objetivo de la investigación. Los documentos originales firmados por las familias se encuentran resguardados por la investigadora y no se incluyen en la tesis para preservar la confidencialidad de los participantes.

En los anexos se presentan algunos ejemplos de los datos relevados a través de los instrumentos de recolección de datos como las observaciones, cuestionarios y el grupo de discusión. No obstante, con relación a los cuestionarios, se ha decidido presentar un ejemplo del instrumento cumplimentado de cada contexto, por lo que la totalidad de los cuestionarios no se incluyen en los anexos por corresponder a datos brutos, que pueden ser consultados bajo solicitud a la investigadora, garantizando la confidencialidad. De igual manera, se presentan los modelos de solicitud al centro educativo tanto de Cataluña como de Paraguay. No se incorporan los documentos firmados por los directivos de cada institución con el fin de preservar la anonimización de los institutos participantes.

# PARTE IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

# CAPÍTULO 9: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos utilizados se han organizado según las dimensiones del estudio, detallándose cada categoría y subcategoría. La presentación de los resultados expuestos en este apartado corresponde a la información más relevante recogida a partir de las observaciones, la aplicación del cuestionario y el grupo focal. Para la consulta de información más detallada, se han agregado a los anexos la recopilación de los datos.

Todas las fotografías incluidas en esta tesis han sido tomadas por la autora durante el trabajo de campo realizado en Cataluña (2024) y Paraguay (2025). Su uso, atendiendo la confidencialidad, está autorizado para fines académicos y de investigación.

Con el fin de asegurar la coherencia entre el diseño metodológico y la presentación de los datos, los resultados se estructuran de forma diferenciada por contextos: el contexto A, el catalán y el contexto B, el de Paraguay. Esta decisión responde a una estrategia analítica que prioriza, en una primera fase, la descripción sistemática de cada realidad educativa, permitiendo preservar sus particularidades. El análisis se realiza a partir de la tabla de dimensiones. La organización contextual facilita, además, la lectura progresiva de las dimensiones, categorías y subcategorías analizadas en relación con los instrumentos aplicados. En la segunda fase, la cual será desarrollada en el apartado de discusión, se procederá a la integración expositiva de ambos contextos, articulando los hallazgos para realizar un análisis de contraste y complementariedad que contribuya a enriquecer la interpretación global del estudio.

### 9.1. Análisis de los resultados de Cataluña

<table>
<tr><th colspan="2">Dimensión I desarrollo de actitudes y valores en EF.</th></tr>
<tr><th colspan="2">Categoría: Valores presentes en el área de la Educación Física</th></tr>
<tr><th>Subcategoría</th><th>Resultados</th></tr>
<tr><td>1.1. Responsabilidad</td><td>
A continuación, se presenta el valor de la responsabilidad considerando, en primer lugar, su manifestación a nivel individual y, posteriormente, su expresión en el plano grupal, dado que en las observaciones fue posible identificar actuaciones diferenciadas correspondientes a ambas tipologías dentro del grupo-clase.<br>
La responsabilidad personal se ha observado en la mayoría de las sesiones, donde el alumnado ha acudido a clases generalmente cumpliendo con la puntualidad, y llevando la ropa adecuada para las clases de educación física. Además, algunos alumnos, en la primera sesión, tomaban apuntes cuando se requería de ello y han participado en la mayoría de las actividades propuestas, entre otros.<br>
Un ejemplo fue en la clase en la que se realizó el “Ball de bastons”. En ella se han observado algunas conductas que reflejan responsabilidad por parte del alumnado tales como que algunos alumnos ya tenían en sus manos los bastones y empezaron a practicar entre ellos. A lo largo de la actividad estuvieron atentos a las indicaciones del profesor, tal como se puede observar en la Figura 5.<br>
Figura 5. Alumnos practicando con sus materiales en mano<br>
<br>
Nota. Sesión 2.
</td></tr>
</table>

Asimismo, en varias clases se han observado otras formas de responsabilidad, como con el cuidado y manejo de los materiales. En algunas sesiones algunos alumnos colaboran recogiendo materiales, conos, red y pelotas como se puede observar en la figura 6.

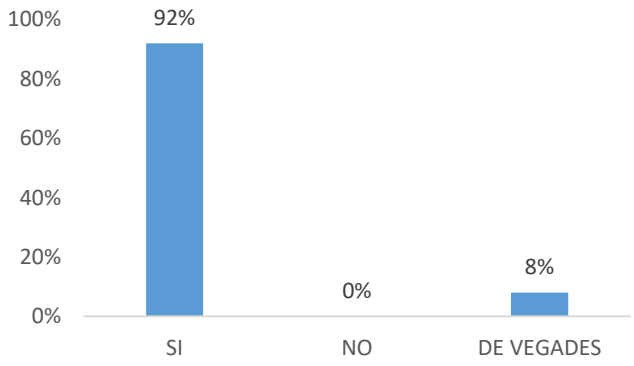
**Figura 6. Alumno ayudando a recoger materiales**



*Nota.* Clase 7.

Al igual que lo observado en las sesiones, las respuestas del cuestionario del ítem 10, exponen que el 92% de los alumnos afirma participar en clases, como se puede observar en la Figura 7.

**Figura 7. Ítem 10- Participes en totes les activitats que es realitzen?**




*Nota.* Datos del cuestionario aplicado al alumnado (2024).

Referente a la responsabilidad grupal, se observan distintos momentos en las sesiones donde en juegos colectivos intentan alcanzar un objetivo propuesto común. Es el caso de la sesión 4, en un juego donde las alumnas se encuentran protegiendo un cono como parte del juego. Además, en esta misma actividad se ha evidenciado que los alumnos han interactuado entre ellos, intercambiando

| | |
|---|---|
| | ideas o elaborando estrategias que les ayuden a realizar el juego colectivo de la mejor manera para su equipo.<br>Por otro lado, también se identificaron varias conductas que indicaban falta de responsabilidad individual y grupal por parte de algunos estudiantes. En particular, se registraron momentos aislados de falta de atención y escaso compromiso con la tarea asignada, como el caso de un estudiante en la clase 4, quien no participaba plenamente en la actividad y caminaba apoyado en la pared en lugar de realizar correctamente los ejercicios y el de otro alumno que estaba tumbado en el suelo sin prestar atención a la explicación del profesor. Estas conductas pueden reflejar el incumplimiento de las normas básicas de atención y participación.<br>Por otra parte, en las distintas clases observadas, se aprecia que el docente desempeña un papel activo en el desarrollo de la responsabilidad individual y grupal de los estudiantes mediante estrategias organizativas y la participación independiente. Por ejemplo, en la clase 5, el docente organiza al grupo en dos subgrupos: uno encargado de registrar y otro de realizar un circuito, fomentando así la asunción de roles diferenciados y reforzando la responsabilidad compartida en la actividad.<br>De igual modo, en la clase 6, el docente pide a los estudiantes que formen grupos según los números que se les han asignado, supervisando la formación de los grupos, lo que desarrolla la responsabilidad en la autoorganización y la capacidad del grupo para estructurarse sin intervención directa constante. Además, el docente asigna tareas específicas relacionadas con el cuidado del entorno, como indicar a algunos estudiantes la tarea de recoger las camisetas utilizadas o solicitar colaboración para recoger el material (clase 7). |
| **1.2. Solidaridad** | En la mayoría de las clases observadas se han detectado diversos comportamientos que reflejan este valor, entendiéndola como una disposición de brindar ayuda al otro.<br>Se observaron diversas actuaciones espontáneas de los estudiantes que demostraban solidaridad y apoyo mutuo dentro del grupo. Por ejemplo, en la clase 1, cuando un estudiante tiró un papel del pupitre de un compañero, otro estudiante intervino, recogió el papel y se lo devolvió sin confrontación, demostrando una actitud solidaria y conciliadora hacia el compañero afectado, como se observa en la figura 8. |

**Figura 8. Alumna colocando la hoja en el pupitre**



*Nota.* Clase 1.

De manera similar, en la clase 5, se observaron comportamientos orientados al bienestar colectivo: un estudiante llamó al profesor porque su compañero no podía continuar aparentemente por fatiga física, lo que expone preocupación por el estado del otro estudiante y disposición para pedir ayuda. Durante un juego libre, un evento fortuito en el que una pelota impacta en el pecho de una alumna, quien reacciona con dolor, otra compañera interviene acercándose a ver cómo está, en las figuras 9 y 10 se observa la secuencia de lo ocurrido.

**Figura 9. Alumno arrojando balón**



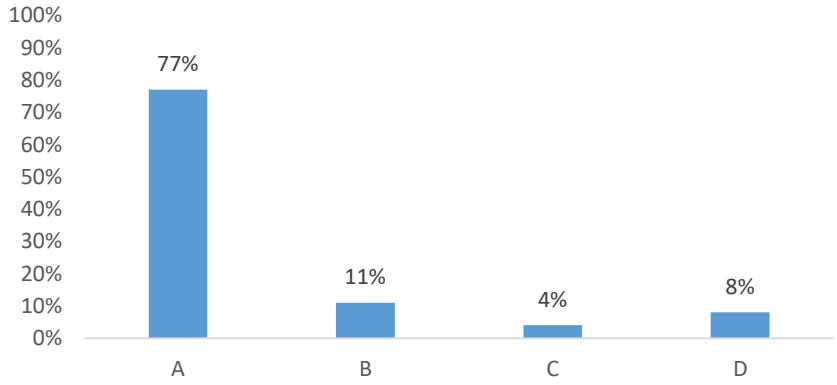
**Figura 10. Alumna acercándose**



*Nota.* Clase 8.

En relación con la solidaridad, los datos del cuestionario manifiestan una tendencia mayoritaria hacia la ayuda entre pares. El 77 % del alumnado ha respondido que brindaría apoyo de manera inmediata a un compañero o compañera en caso de ser necesario. No obstante, se identifica un 23% del sector del grupo para el cual la disposición a ayudar parece estar mediada por otros factores vinculados al desarrollo de la actividad: un 11 % afirma que ofrecería su ayuda siempre que ello no implique perder el juego, un 8 % lo haría únicamente al finalizar la actividad y un 4 % manifiesta que priorizaría la continuidad del juego antes que la ayuda. Estos resultados reflejan diferentes niveles de implicación solidaria en función del contexto situacional de la actividad (figura 11).

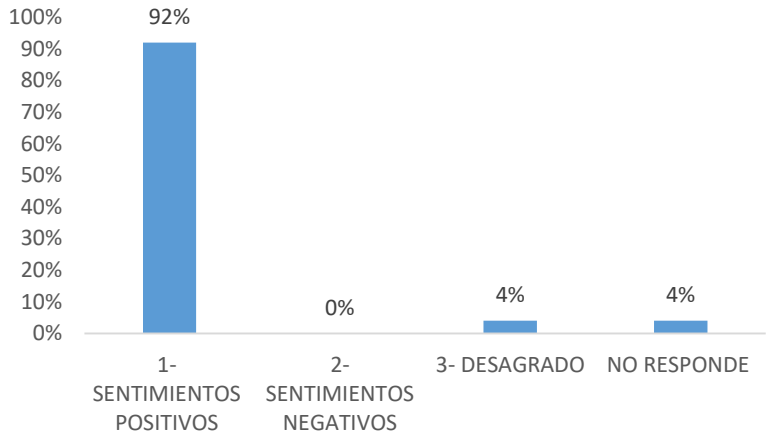
**Figura 11. Ítem 9- Quan et trobes en una activitat de competició (o jocs) i un company/a té una dificultat tu: (marqueu només 1 opció)**



| | |
|---|---|
| | A. L'ajudes immediatament. És més important ajudar i passar-ho bé que guanyar<br>B. Ajudes només si no implica perdre, és més important guanyar<br>C. Continues amb el joc, és més important guanyar<br>D- L'ajudes al final del joc |
| **1.3. Respeto** | A lo largo de las clases observadas, se constataron diversos comportamientos que ponen de manifiesto consideración por las normas del aula, el profesor y el grupo. La mayoría de los alumnos llegaban puntuales, y cuando llegaban tarde, lo hacían con respeto y sin alterar la dinámica del grupo, como, por ejemplo: algunos estudiantes que llegan tarde se incorporan al círculo sin interrupciones significativas (clase 2) o cuando un alumno que llegaba tarde se acercó al profesor, le explicó el motivo de su retraso y el profesor respondió de forma comprensiva (clase 4).<br>Los alumnos mayormente pedían la palabra para hablar, se dirigían de manera considerada al profesor y a sus compañeros. Este comportamiento se evidenció en varias clases en las que cuando el profesor hacía alguna pregunta y la mayoría del alumnado levantaba la mano para hablar, tal como se muestra en la figura 12.<br>**Figura 12. Alumnos levantando la mano y esperando su turno para hablar**<br><br>*Nota.* Clase 6. |

| | |
|---|---|
| | Además, el diseño de algunas actividades fomentaba el respeto mediante dinámicas colaborativas que requerían acciones como escuchar, esperar su turno y acatar las normas establecidas, pudiéndose observar un entorno en el que seguir las normas y mostrar consideración hacia los demás.<br>Si bien en términos generales el alumnado mantuvo una actitud respetuosa hacia el profesor, atendiendo las consignas del docente sin interrumpir las explicaciones. Se observaron momentos puntuales de distracciones, por ejemplo: mientras algunos alumnos prestaban atención a las instrucciones, otros conversaban en voz baja. Ejemplo de ello, fue en la clase 1 donde el profesor llamó la atención de un alumno que hablaba, llamándolo por su nombre para que este volviera a centrar su atención a la clase. |
| **1.4. Autoestima / Autoconcepto** | A lo largo de las sesiones, varios estudiantes levantan la mano para formular preguntas, se acercan al docente para solicitar aclaraciones o piden ayuda de manera directa cuando no comprenden una consigna o una tarea concreta. Estas conductas se repiten tanto en actividades teóricas como prácticas, especialmente durante la explicación de técnicas, el uso de materiales o el registro de resultados.<br>En la mayoría de las clases, el profesor utiliza retroalimentación positiva al alumnado.<br>Los resultados del cuestionario muestran indicadores significativos que podrían reflejar una tendencia positiva hacia la autoestima y la autoimagen de los estudiantes. La valoración emocional de la asignatura fue positiva, ya que el 92 % de los estudiantes expresó sentimientos positivos hacia la educación física, lo que puede indicar una sana conexión emocional con la asignatura y una percepción positiva de su experiencia de participación, como se puede apreciar en la figura 13. |

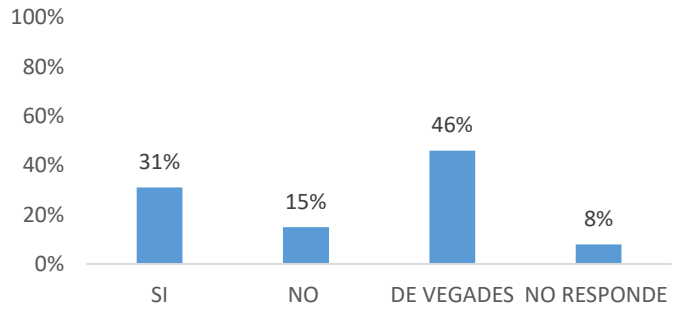
**Figura 13. Ítem 22- Per finalitzar aquest qüestionari et volem preguntar com et sents a les classes d'EF, de forma general. Raona la resposta**




Las observaciones muestran que el alumnado recurre al docente de manera variable. En varias situaciones de conflicto leve o desacuerdo, los estudiantes buscan la mediación del profesor o aceptan su intervención cuando esta se produce. Se observan episodios en los que el alumnado comunica verbalmente una molestia, solicita ayuda o espera la intervención del adulto para resolver la situación.

Además, el 31 % del alumnado afirmó que, en situaciones de conflicto, pediría ayuda al profesor; el 46 % indicó que lo haría solo en algunas ocasiones; el 15 % señaló que no solicitaría ayuda y un 8 % no respondió. Estos datos muestran distintas formas de afrontar los conflictos en relación con la búsqueda de apoyo docente, como se observa en la figura 14.

**Figura 14. Ítem 19- sorgeix algun conflicte amb un company, demanes ajuda el professor?**



| | |
|---|---|
| | En el grupo de discusión se percibe la idea de que la autoestima es un aspecto clave a tener en cuenta en las clases de EF.<br>Una docente señala que, en su práctica diaria, presta especial atención a los estudiantes con baja autoestima, les brinda refuerzo positivo constante y, cuando es necesario, realiza cambios organizativos para mejorar su participación y bienestar emocional.<br>*"El trabajo cooperativo […] es la base para que el alumnado desarrolle valores personales y sociales. […] En una de las actividades planteé que la autoestima también debía considerarse: dar espacio a quienes la tienen baja resulta clave. Estar con ellos en cada sesión y ofrecer comentarios de refuerzo positivo ayuda; a veces incluso es necesario reorganizar los grupos varias veces en una misma clase para atender sus necesidades"* (Profesora_5, GD).<br>Lo que evidencia que este valor no solo se observa en los estudiantes, sino que también se reconoce como un elemento clave en la práctica docente. |
| **1.5. Compañerismo** | A lo largo de las diferentes clases, diversos comportamientos reflejaron un sentido de compañerismo y apoyo mutuo entre los estudiantes. En general, los alumnos se mostraron dispuestos a ayudar a sus compañeros para facilitar su participación en la actividad, lo que favoreció la creación de un ambiente positivo y cohesionado. Por ejemplo, en la clase 3, cuando algunos alumnos mostraron signos de fatiga durante la carrera, recibieron el ánimo tanto del profesor como de sus compañeros. Al finalizar la actividad, cuando solo dos alumnas habían terminado, sus compañeros las animaron y una de ellas abrazó a su compañera, demostrando así el reconocimiento a su esfuerzo, el apoyo emocional y la celebración colectiva, lo cual se observa en la secuencia de figuras 15 y 16. |

**Figura 15. Alumna yendo hacia su compañera**



**Figura 16. Alumna felicitando a otra**



*Nota.* Clase 3.

De manera similar, en la clase 4 se observó un ambiente de entusiasmo y compañerismo, reforzado por la alegre bienvenida a un compañero que se había unido al grupo más tarde. Esta dinámica también se observó en la clase 5, donde los alumnos intercambiaron aplausos y palabras de ánimo “molt bé, va va va, tu pots”, durante toda la actividad, creando un ambiente de motivación y compañerismo. Esto se evidenció en la acción directa de un alumno al ayudar a otro a levantarse y acompañarlo al baño, manifestando una preocupación por el bienestar de su compañero, como se observa en la figura 17.

**Figura 17. Alumno ayudando a otro a levantarse**



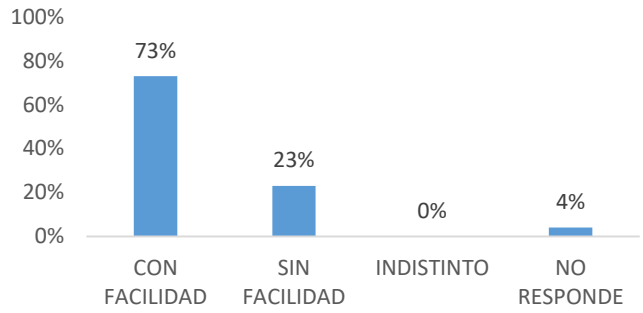
*Nota.* Clase 5.

En conjunto, las acciones observadas muestran interacciones frecuentes de ayuda y colaboración entre los estudiantes y la docente, así como momentos de apoyo entre compañeros durante el desarrollo de las actividades.

En relación con el compañerismo, la pregunta 16 del cuestionario exploró la facilidad o dificultad que experimenta el alumnado al trabajar con compañeros distintos a su grupo habitual de amigos. Los resultados muestran que el 73% del

alumnado manifestó que les resulta fácil realizar actividades o juegos con cualquier compañero, mientras que un 23% señaló que les cuesta adaptarse cuando no están junto a sus amigos de siempre, y un 4% no respondió, como se observa en la figura 18.

**Figura 18. Ítem 16- Quan el professor/a crea els grups i no t'assigna amb els amics de sempre, et costa molt fer les activitats/jocs amb altres companys? Per què? Raona la teva resposta**




También se identificaron algunos momentos puntuales en los que el compañerismo no estuvo presente. En la sesión 1, se registraron conductas de molestia entre pares, cuando un alumno arroja una hoja de papel del pupitre de una compañera y, más adelante, otro alumno se comporta de manera disruptiva colocando una silla sobre la espalda de un compañero. En la sesión 6 aparecen episodios aislados de tensión física entre estudiantes, en el juego se ha observado un mayor nivel de dinamismo y competitividad, destacando que “una alumna da una patada a un compañero” en el transcurso del juego, acompañada de reclamos verbales entre compañeros. Luego, en la sesión 8 durante el juego libre, se describe un episodio de conflicto derivado de una acción brusca: un alumno lanza una pelota con fuerza hacia una compañera, impactándola en el pecho.

En resumen, las observaciones reflejan que, aunque el compañerismo está presente en gran parte de las sesiones, también emergen momentos puntuales de conflicto, exclusión o conductas de agresión entre pares. Estas situaciones se manifiestan de forma aislada y en contextos específicos, ya sea durante el juego, en interacciones cotidianas o en la organización del grupo.

<table>
<tr><th colspan="2">Categoría: Actitudes en el área de educación física</th></tr>
<tr><th>Subcategoría</th><th>Resultados</th></tr>
<tr><td>2.1. Autonomía</td><td>Se observa que las actividades que ofrece el profesor apoyan parcialmente la toma de decisiones del alumnado. Esto se debe a que, en la mayoría de las clases, los alumnos siguen principalmente las instrucciones del profesor; no obstante, también hay momentos en los que tienen la oportunidad de elegir estrategias o desempeñar diferentes roles en grupo. Estas posibilidades, aunque poco frecuentes, podrían contribuir a un mayor desarrollo de la autonomía del alumnado.<br>Algunas de las manifestaciones de autonomía observadas en las sesiones de EF podrían darse en la organización de la actividad, donde hay momentos en los que los estudiantes contribuyen a algunas decisiones, por ejemplo, cuando acuerdan con el profesor qué grupo iniciará el ejercicio y varios estudiantes levantan la mano para comenzar por su cuenta (sesión 1).<br>Asimismo, en varios casos, los estudiantes actúan sin instrucciones explícitas, se levantan para recoger materiales por su cuenta o los devuelven al final de la tarea, lo que puede reflejar iniciativa personal (Sesión 2). La autonomía también se evidencia en la autogestión dentro de los grupos; por ejemplo, en el caso del equipo femenino, que comparte roles en el registro de distancias y la preparación de colchonetas durante el ejercicio de salto, como se puede observar en la figura 19.<br>Figura 19. Alumnas ordenando colchonetas<br><br>Nota. Clase 2.<br>En la última sesión en la que los estudiantes completaron un cuestionario. Se observó que algunos alumnos eligieron sentarse solos, mientras que otros eligieron formar grupos pequeños, incluso cuando la tarea era de carácter</td></tr>
</table>

| | |
|---|---|
| | individual (Sesión 8). La capacidad de elegir el entorno más adecuado para sus actividades podría también reflejar habilidades para tomar decisiones personales. Como se aprecia en la figura 20.<br>**Figura 20. Alumnos completando un cuestionario**<br><br>*Nota.* Clase 8.<br>Además, durante el tiempo libre o en actividades menos estructuradas los estudiantes muestran iniciativa al elegir libremente las actividades en las que desean participar, optando entre voleibol, balonmano, fútbol, o bailes, según sus preferencias. La autonomía del alumnado se refleja en el grupo que organiza un partido de voleibol, donde se observa iniciativa y creatividad al resolver la ausencia de material mediante la elaboración improvisada de una red con gomas elásticas (Sesión 8). Estos comportamientos indican un nivel de capacidad de autogestión significativo, si bien la autonomía no es constante en todas las clases, sino que surgen oportunidades importantes donde los estudiantes toman decisiones, se organizan y gestionan su participación de forma autónoma. |
| **2.2. Participación** | En general, en las observaciones se aprecia que la mayoría de los estudiantes participan en las actividades propuestas por el profesor, tanto durante los ejercicios prácticos como en las explicaciones y debates. Esta predisposición se reflejó en diversos comportamientos del alumnado que mostraban iniciativa y contribución a la clase con su implicación activa en las dinámicas de clase.<br>Desde las primeras clases observadas, los estudiantes tuvieron una participación espontánea y dinámica. Por ejemplo, durante la explicación de la técnica del triple salto, la mayoría del grupo levantó la mano y respondió, lo que dio lugar a una interacción fluida con las preguntas del profesor, con varios estudiantes respondiendo al mismo tiempo (Sesión 1). Este comportamiento |

indicó no solo interés, sino también confianza para realizar intervenciones en el grupo.

Asimismo, la participación del alumnado se manifestó de forma activa y significativa. Por ejemplo, en la clase 1, un estudiante preguntó sobre el récord de salto de longitud femenino, lo que dio lugar a una breve discusión entre compañeros sobre los récords de salto de longitud masculino y femenino. Este episodio refleja la participación independiente y la interacción horizontal entre compañeros que puede contribuir de forma positiva al proceso de aprendizaje del alumnado.

Durante las actividades prácticas, la participación también se hace evidente cuando los estudiantes se involucran en la organización de la clase. Por ejemplo, cuando el profesor pregunta: “¿triple salt, qui començarà?” varios estudiantes levantan la mano, indicando su disposición a comenzar la actividad (Sesión 1). De igual manera, en sesiones posteriores, se observa que los estudiantes se dispersan con entusiasmo siguiendo las instrucciones e incluso se acercan al profesor para hacerle preguntas sobre el ejercicio (Sesión 3).

La actitud participativa también se mantiene durante las demostraciones y explicaciones, donde varios estudiantes muestran interés y levantan la mano para aportar sus respuestas (Sesiones 1,2). En la misma clase, se observa cómo un estudiante entusiasmado se levanta para realizar un movimiento técnico durante una demostración práctica; el profesor le permite hacerlo mientras los demás observan atentamente, reflejando iniciativa y compromiso con la tarea. Como se observa en la secuencia de figuras 21 y 22.

**Figura 21. Alumno levanta la mano**



**Figura 22. Alumno ejecutando el movimiento**



*Nota.* Clase 4.

Esta actitud participativa se mantiene en otras situaciones; por ejemplo, tras la distribución de los materiales, los alumnos comienzan a revisar las hojas y a comentarlas entre ellos, creando debates que pueden enriquecer la comprensión colectiva, como se observa en la figura 23.

**Figura 23. Alumnos revisando hojas**



*Nota.* Clase 5.

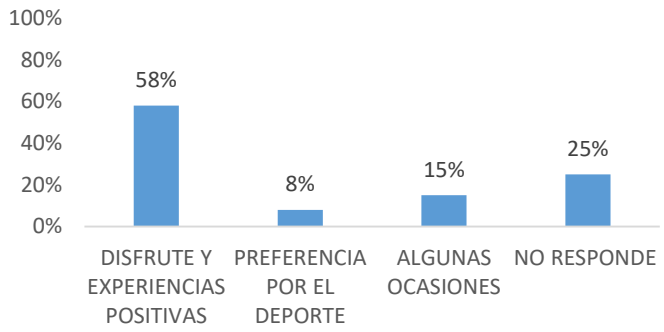
También hay contribuciones personales que reflejan interés en el contenido, por ejemplo, cuando un estudiante hace una pregunta o se comunica describiendo algunas de las características del juego (Sesión 6). La participación se activa inmediatamente, incluso en las explicaciones iniciales: durante la presentación de la prueba de velocidad, algunos estudiantes se levantan para hacer preguntas (Sesión 5), apuntando a una actitud abierta, colaborativa y orientada al aprendizaje.

En general, estas actividades reflejan una participación activa de los estudiantes, expresada mediante retroalimentación verbal, preguntas

independientes, disposición para iniciar actividades y la búsqueda de explicaciones individuales o colectivas.

Estas observaciones coinciden con el cuestionario en el que un 92 % de los alumnos respondieron que participan en la mayoría de las clases y actividades propuestas por el profesor. En relación con la pregunta abierta en la que se solicitó al alumnado explicar el motivo de su participación en las clases de Educación Física, la mayoría de las respuestas se vinculan con el disfrute y la vivencia de experiencias positivas, categoría que concentra el 58 % de las respuestas, en menor medida, un 8 % del alumnado fundamenta su participación en la preferencia personal por el deporte, por otro lado, un 15 % de las respuestas señala que la participación se produce solo en algunas ocasiones, como se puede apreciar en la figura 24.

**Figura 24. Ítem 11- Intenta explicar el per què de la teva opció**




En el grupo de discusión, la participación del alumnado se vincula no solo con estar presente en la actividad, sino con implicarse en aprendizajes que tengan sentido más allá de la clase. Uno de los docentes subraya esto diciendo:

"*Pues hay los que defienden toda la estrategia del aprendizaje sólido quiere decir, pues llegar a fomentar unos aprendizajes que se puedan medir, que se puedan ser transversales, que se pueden adaptar a la vida diaria, no a estas competencias que parece ser el currículum que nos está hoy en día, poniendo encima de la mesa"* (Profesor_1, GD).

Desde esta perspectiva, la intervención activa del alumnado en las actividades no se concibe únicamente como un requisito metodológico, sino como un medio para desarrollar competencias que les permitan enfrentarse a situaciones reales, integrando lo aprendido en contextos diversos.

| | |
|---|---|
| **2.3. Cooperación** | En cuanto a la cooperación, se observaron diferentes niveles de esta actitud entre los equipos durante el trabajo en grupo, también se observó de diversas maneras, tanto en actividades rítmicas como en tareas de movimiento y juegos competitivos.<br>En varios casos, los estudiantes lograron organizarse, compartir roles, comunicarse y coordinar esfuerzos para lograr un objetivo común, demostrando así un trabajo cooperativo. Sin embargo, también se observaron casos en los que surgieron dificultades para acordar estrategias comunes o para involucrar equitativamente a todos los miembros del grupo, reflejando diferencias en el nivel de cooperación de los alumnos.<br>Por ejemplo, en la clase de “ball de bastons”, la coordinación grupal fue clave para lograr la consistencia coreográfica. Inicialmente, hubo dificultades para sincronizar los movimientos de los alumnos, lo que afectó el rendimiento del grupo; sin embargo, con una nueva señal del profesor, el grupo repitió la actividad y se observó una mejora significativa en la coordinación. El profesor reforzó este proceso indicando el ritmo con instrucciones de “dreta, Esquerra”, lo que ayudó a los estudiantes a ajustar su ritmo y movimientos, logrando gradualmente la sincronía (Sesión 2), como se puede observar en la secuencia de figuras 25 y 26.<br>**Figura 25. Profesor interviniendo**<br> |

**Figura 26. Logro de la coordinación del movimiento**

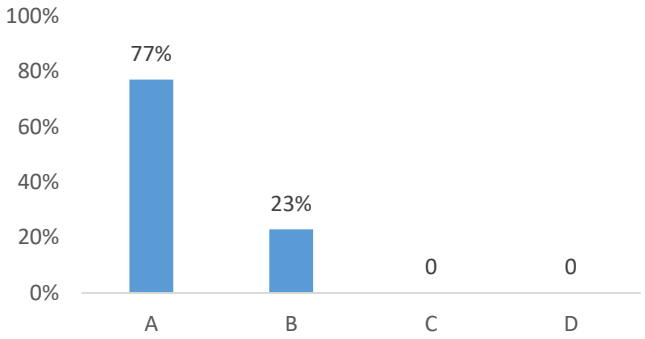


*Nota.* Clase 2.

La cooperación también surgió en actividades de carácter organizativo; por ejemplo, al final de la actividad de salto en colchoneta, los estudiantes cooperaron de forma independiente para mover las colchonetas grandes de vuelta a sus lugares, reflejando un sentido de responsabilidad compartida y apoyo mutuo en la organización del espacio (Sesión 2). En las actividades competitivas, la cooperación adoptó formas estratégicas: durante el juego, los participantes muestran entusiasmo, dialogan y elaboran estrategias de forma espontánea, lo que indica que la competencia no limitó la necesidad de cooperación interna (Sesión 4). De igual manera, en otra sesión, a medida que avanzaban las rondas, se observaron momentos de discusión dentro de los equipos para aclarar los juegos o ajustar las estrategias, lo que indica procesos de toma de decisiones grupales orientados a mejorar el rendimiento colectivo (Sesión 6). En conjunto, estas acciones reflejan el crecimiento de la cooperación tanto en las acciones de movimiento coordinado como en la solución conjunta de tareas y estrategias.

Los resultados del cuestionario muestran que el 77 % del alumnado manifestó que siempre conversa con sus compañeros/as para resolver la tarea, mientras que un 23 % indicó que lo hace solo cuando la actividad resulta muy difícil. Ningún estudiante expresó preferir resolver las tareas de manera individual, como se observa en la figura 27.

**Figura 27. Ítem 8- Quan cal resoldre una tasca o activitat en grup tu: (marqueu només 1 opció)**

<table>
<tr>
<td></td>
<td>


<br>A- Sempre parles amb els teus companys/es per resoldre la tasca<br>B- De vegades parles amb els teus companys/es només si la tasca és molt difícil<br>C- Prefereixes no parlar amb els teus companys i resols tu sol la tasca<br>D- Et resulta més fàcil resoldre tu sol la tasca<br><br>En el grupo de discusion, el profesorado destaca que la cooperación en el aula también se fortalece cuando el alumnado trabaja en grupos estables y heterogéneos a lo largo de la unidad didáctica. Según explica un docente:<br><br>“He funcionado así durante todo el año y con todos los cursos y mis alumnos tenían muy claro que íbamos a trabajar con grupos estables, heterogéneos durante la unidad, ¿no? Entonces esta unidad finalizaba nuevamente con un proyecto. Había diferentes actividades de aprendizaje. Pero ellos ya sabían y tenían súper adquirido que la metodología que íbamos a utilizar era esta” (Profesor_2, GD).</td>
</tr>
<tr>
<td>2.4. Tolerancia</td>
<td>A lo largo de las clases, se observaron conductas asociadas a la tolerancia, reflejadas en comportamientos que indican aceptación y apoyo entre compañeros, así como casos puntuales que apuntan a una menor implicación del alumnado. Varias actividades mostraron dinámicas que indican respeto por el ritmo individual y las diferencias en el desempeño entre los alumnos. Un ejemplo ocurre durante una actividad de resistencia: cuando solo quedan dos alumnas</td>
</tr>
</table>

| | |
|---|---|
| | corriendo, sus compañeros las animan, y una de ellas recibe un abrazo y felicitación al finalizar, lo que puede reflejar un nivel de tolerancia interpersonal.<br>Sin embargo, también se registraron algunos episodios de dificultades puntuales en la gestión de la tolerancia entre el alumnado. En la sesión 1, ante una respuesta incorrecta de un alumno, algunos compañeros se ríen. Ante esta situación, el docente intervino de manera inmediata, explicando el error sin ridiculizar al alumno y reconociendo su esfuerzo.<br>La tolerancia también se da en contextos de conflicto leve. En la sesión 6, durante un momento tenso propiciado por una jugada fuera de las reglas del juego, un estudiante le toma la mano a su compañera para calmarla. Luego aparece una infracción a las normas del juego, donde un alumno dice “tocaste, golpeaste”, señalando la falta, situación que se resuelve sin escalar el conflicto. Estos hechos, aunque puntuales, indican que, si bien surgen desacuerdos, suelen resolverse espontáneamente, lo que refleja un entorno donde existen normas implícitas de convivencia tolerante.<br>Finalmente, la sesión 7 presenta un caso práctico que ilustra los procesos de inclusión y exclusión que pueden estar asociados a la tolerancia. Un estudiante que al inicio de la clase ha protagonizado una situación conflictiva y se ha alejado del grupo, luego de un tiempo considerable, se integra de forma natural a un grupo de alumnos jugando voleibol. En la misma clase, se observa cómo otro alumno que inicialmente no estaba jugando intenta ingresar al grupo de dos alumnos que estaba jugando voleibol, pero no puede integrarse, y aunque no se sepan los motivos por el cual el grupo no lo ha dejado jugar en ese momento; se puede observar como la situación cambia cuando otros compañeros se acercan a él, lo saludan con un apretón de manos uniéndose todos al lugar donde están jugando voleibol. Este episodio refleja que la intervención de algunos estudiantes pudo contribuir a la reconducción de la situación, promoviendo actitudes relacionadas con la aceptación y la convivencia, como se observa en la secuencia de las figuras 28 y 29. |

**Figura 28. Alumnos acercándose a su compañero**



**Figura 29. Alumnos ingresando a la zona de juegos**



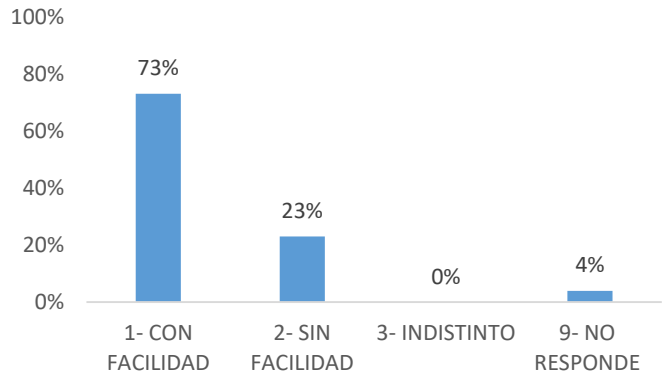
*Nota.* Clase 7.

En general, en las clases analizadas, la actitud de tolerancia se caracteriza por el apoyo, la empatía y el reconocimiento del esfuerzo, así como por la burla o por episodios aislados de exclusión.

En el grupo de discusión, una docente menciona:

*"Motrizmente igual, tenemos diferencias y no por ello tenemos que dejar de trabajar con estas personas, sino que tenemos que colaborar cuando nosotros dominamos algo podemos ayudar a los demás. Vale que es el nuevo reto. Si tú ya dominas una cosa, el nuevo reto es poder ayudar a los demás a conseguirlo, no mínimamente"* (Profesora_5, GD).

Lo que refleja la importancia de reconocer las diferencias individuales en el ámbito motriz sin que ello suponga limitar la participación de determinados alumnos. Al contrario, plantea que quienes dominan una habilidad tienen la

| | |
|---|---|
| | oportunidad de colaborar y ayudar a sus compañeros a progresar, transformando la diversidad en un recurso educativo.<br>En el item 16 del cuestionario, el 73% del alumnado responde no tener dificultades en trabajar con compañeros distintos a los habituales, que en caso de que el profesor le asigne las tareas con compañeros distintos a los habituales y un 23% refiere contar con cierta dificultad para trabajar con los compañeros con quienes se les asignan, como se puede observar en la figura 30.<br>**Figura 30. Ítem 16- Quan el professor/a crea els grups i no t'assigna amb els amics de sempre, et costa molt fer les activitats/jocs amb altres companys? Per què? Raona la teva resposta**<br> |
| **2.5. Esfuerzo** | La observación de las clases permite ver que el alumnado manifiesta una actitud de esfuerzo sostenido, tanto en la ejecución de las tareas motrices como en su participación activa a lo largo de las sesiones. En general, existe una predisposición a participar en las actividades, incluso si requieren concentración, coordinación o resistencia física.<br>En primer lugar, en actividades que requieren coordinación motora y coordinación grupal, como el “ball de bastons”, los estudiantes muestran un claro esfuerzo en mejorar su rendimiento. Aunque la actividad es inicialmente difícil, mantienen el ritmo con cuidado y constancia, sosteniendo el esfuerzo necesario para lograr la coordinación necesaria (Sesión 2). Este compromiso también se evidencia en las actividades de coordinación individual: en la clase 4, algunos estudiantes no realizan el ejercicio correctamente a la primera, pero tras repetirlo, como resultado logran mejorar su técnica.<br>Esta actitud también se refleja en las tareas de resistencia física, donde los estudiantes experimentan fatiga natural. Durante la actividad del test de Cooper, algunos estudiantes redujeron el ritmo, pero la mayoría decidió continuar |

hasta completar la tarea, como se observa en la figura 31. Estos comportamientos, muestran constancia física, así como autorregulación y compromiso con la tarea.

**Figura 31. Alumnos corriendo a su ritmo**



*Nota.* Clase 5.

Además, se observaron diferencias individuales en la intensidad del esfuerzo realizado: algunos estudiantes realizaron la actividad con energía y a un ritmo constante, mientras que otros optaron por un ritmo más pausado o incluso caminaron (Sesión 6).

En general, los segmentos observados muestran que la mayoría de los estudiantes manifestaron una actitud positiva hacia el esfuerzo, lo que se refleja en la persistencia, la participación constante y el interés de mejorar su rendimiento, repitiendo la actividad o no abandonándola.

En el grupo de discusión, el esfuerzo no aparece formulado explícitamente como un valor trabajado de manera sistemática; sin embargo, se identifica de forma implícita a través de los discursos del profesorado. Las intervenciones ponen de manifiesto una valoración del proceso por encima del resultado, destacando la importancia de la implicación del alumnado, la constancia y el acompañamiento pedagógico. Como lo menciona un profesor:

*"[…] Yo creo que nosotros o en nuestra materia, si se hacen bien las cosas y se proponen actividades, que incluyan a todo el mundo y que se valore el trabajo del alumno, no el rendimiento, no hay abandono cuando se trabaja bien en educación física […] creo que se mide demasiado el número o el resultado de la prueba del alumno y no el proceso que él ha tenido" (Profesor_4, GD).*

<table>
<tr><th colspan="2">Dimensión II Aspectos organizativos favorecedores de la inclusión</th></tr>
<tr><th colspan="2">Categoría: 3. Distribución del espacio</th></tr>
<tr><th>Subcategoría</th><th>Resultados</th></tr>
<tr><td>3.1. Espacio que permite un desplazamiento ajustado a la actividad propuesta</td><td>Numerosos ejemplos en las clases observadas muestran cómo el docente planifica, distribuye y adapta el espacio para garantizar un movimiento seguro y fluido.<br>Desde el inicio de cada clase, el profesor organiza previamente el espacio, creando un ambiente propicio para el movimiento. Por ejemplo, en la sesión 2, el docente explica claramente la disposición del entorno físico, mostrando los espacios y los materiales que se utilizarán, como colchonetas y cintas métricas, e indica dónde debe colocarse cada grupo para saltar o medir distancias. Como se observa en la figura 32.<br><br>Figura 32. Profesor mostrando los materiales a utilizar<br><br><br>Nota. Clase 2.<br>La disposición espacial también se evidencia cuando el profesor reorganiza las zonas para actividades simultáneas. En la clase 3, el profesor divide el patio en dos sectores claramente definidos mediante una red donde el grupo A se ubica detrás, mientras que el grupo B permanece en la parte más ancha del patio. Esta disposición permite que un grupo se desplace de un lado a otro mientras el otro realiza ejercicios de lanzamiento, sin que sus movimientos se interpongan ni creen peligro. Como se observa en las figuras 33 y 34.</td></tr>
</table>

**Figura 33. Grupo A**



**Figura 34. Grupo B**



*Nota.* Clase 3.

En actividades muy dinámicas, la división del espacio cobra aún más importancia; en la clase 5, el profesor utiliza conos para definir el recorrido y explica la ruta indicando físicamente los puntos de giro, lo que permite a los alumnos realizar movimientos continuos y seguros durante toda la actividad. La claridad de las rutas permite que los alumnos que siguen el patrón comiencen a correr mientras los demás registran su progreso, como se observa en las figuras 35 y 36.

**Figura 35. Profesor colocando conos**



**Figura 36. Profesor señalando el área de campo**



*Nota.* Clase 5.

Además, el profesor adapta el espacio según el tipo de movimiento requerido. Por ejemplo, en la clase 4, al organizar el juego de “cementerio” y el área de lanzamiento de peso, el profesor prepara zonas separadas y proporciona distancias suficientes para carreras cortas, aceleraciones y paradas, evitando interferencias entre actividades. De igual manera, en la clase 6, durante el calentamiento y el juego grupal, el profesor deja un amplio espacio central para correr y utiliza los laterales para el resto de los alumnos, permitiendo que algunos corran con energía y otros a un ritmo más pausado, sin crear obstáculos ni colisiones, como se observa en la secuencia de figuras 37 y 38.

**Figura 37. Grupo A**



**Figura 38. Grupo B**



*Nota.* Clase 4.

El análisis de las clases muestra que el docente organiza el espacio según la actividad, el tipo de movimiento y la seguridad, ajustándolo constantemente para garantizar un movimiento eficiente y evitar interferencias entre actividades.

Las intervenciones del grupo focal muestran que, si bien el profesorado no aborda explícitamente la idoneidad técnica del espacio físico, surgen referencias

| | |
|---|---|
| | que demuestran su impacto directo en la participación y la capacidad de moverse con seguridad durante las clases de educación física. Uno de los aspectos mencionados es la relación entre el espacio disponible y el elevado número de alumnos, lo que dificulta garantizar un movimiento adecuado.<br>"*Cuando tienes 35 alumnos en el patio, ya tienes suficientes problemas"* (Profesor_3, GD).<br>Este comentario puede indicar que el espacio, no suele ser proporcional al grupo. El profesorado también enfatiza que el espacio puede convertirse tanto en una limitación como en un recurso pedagógico. En este contexto, destacan la importancia de dinamizar los patios organizando diferentes áreas y actividades, permitiendo la dispersión del alumnado y evitando las aglomeraciones, promoviendo así una movilidad más adaptada a sus necesidades. Un ejemplo de ello es la experiencia de un profesor quien menciona:<br>*"Nosotros hicimos una experiencia en un instituto donde observábamos un índice muy elevado de actitudes disruptivas en medio de las horas de patio […] hicimos un plan de actividades para dinamizar los patios, con muchas actividades donde el fútbol no era la más, digamos, apreciada, hicimos talleres de magia, hicimos juegos de Mesa, ajedrez, hicimos una zona de baile en el gimnasio hicimos zonas de actividades, de actividad física, tábatas, etcétera."* (Profesor_1, GD).<br>Esta estrategia indica una comprensión del espacio como un elemento estructural que permite un movimiento seguro y ordenado, adaptado a las diversas capacidades motoras del alumnado. En este sentido, la organización intencionada del espacio por parte del profesorado puede ampliar las posibilidades de participación de todos, limitando la monopolización del espacio a actividades más dominantes como lo suele ser el fútbol.<br>Finalmente, aunque no se describen adaptaciones espaciales específicas a las necesidades individuales, surge la idea de que el espacio debe fomentar la interacción y la participación equitativa, indirectamente vinculadas a la adaptación del entorno físico para permitir el movimiento. En general, las contribuciones del profesorado revelan que el espacio, aunque no siempre se aborda directamente, se reconoce como un factor crucial para la inclusión y como un elemento necesario para garantizar un movimiento adaptado a las actividades ofrecidas. Un maestro menciona: |

| | |
|---|---|
| | "*Hemos pasado de un currículum en el cual se empezó a fomentar la parte más de la integración, no compartir un espacio y un tiempo […] Entonces ya no es solo compartir un espacio y un tiempo, sino que vamos a compartir un currículo. No vamos a intentar, pues que este currículum se pueda compartir en el espacio y en el tiempo. Y entonces que no sea alumnos que estén en un sitio, pero haciendo otras cosas, no."* (Profesor_1, GD).<br>Este comentario expone que el profesorado reconoce que el espacio es el punto de partida para avanzar hacia la inclusión. Lo que coincide con el comentario de otro profesor:<br>*"Desde mi punto de vista creo que sería mucho más importante hacer hincapié en el ratio de alumnos que podemos tener, en el tipo de instalaciones y en el tipo de material"* (Profesor_3, GD).<br>Se reconoce de esta manera que las instalaciones o el espacio disponible pueden condicionar la posibilidad de enseñar de forma inclusiva y de adaptar las actividades. |
| **3.2. Organización adecuada para las actividades planteadas** | A lo largo de todas las clases, se observa que el profesor planifica y coordina cada actividad de forma organizada, asegurándose de que los alumnos comprendan sus roles y que la secuencia de acciones se ajuste a los objetivos establecidos.<br>En primer lugar, la organización se evidencia en la claridad de las instrucciones iniciales, que permiten a los alumnos comprender no solo la actividad, sino también la dinámica del trabajo. Por ejemplo, en la clase 2, el profesor explica detalladamente cómo se realizará el salto de longitud, quién registrará y quién lo realizará, muestra el equipo y asigna roles desde el principio. Esta explicación clara permite que la actividad continúe sin interrupciones.<br>El segundo aspecto clave es la formación estructurada de grupos y roles. En la clase 5, el profesor crea dos subgrupos separados: uno para realizar el registro en papel y el otro para los estudiantes que harán el ejercicio del test de Cooper, y luego alternan sus roles. La orden 3, 2, 1, al inicio de cada etapa refuerza la estructura temporal, y la rotación permite que todos los estudiantes experimenten ambos roles, lo que aumenta el aprendizaje colaborativo y la eficacia de las tareas, como se observa en la secuencia de figuras 39 y 40. |

**Figura 39. Alumnos registrando, y alumnos ejecutando la actividad**



**Figura 40. Alumnos atendiendo las explicaciones del profesor**



*Nota.* Clase 5.

La organización también se refleja en la distribución uniforme de las actividades, especialmente cuando se combinan simultáneamente. En la clase 3, el profesor divide la clase en dos estaciones: un grupo realiza ejercicios de lanzamiento y registro de las mismas, y el otro realiza competencias cronometradas. La rotación de roles sigue un patrón ordenado, siguiendo instrucciones verbales claras, lo demuestra una estructura pedagógica bien definida, diseñada para garantizar la participación activa del alumnado, como se observa en la secuencia de figuras 41 y 42.

**Figura 41. Grupo A**



**Figura 42. Grupo B**



*Nota.* Clase 3.

En la clase 6, el docente proporciona camisetas de colores y números para organizar los equipos y asegurar una distribución uniforme de los jugadores durante el juego, facilitando la transición entre las explicaciones, los calentamientos y la actividad principal sin perder tiempo ni crear caos, como se observa en la figura 43.

**Figura 43. Profesor distribuyendo camisetas rojas**



*Nota.* Clase 6.

En el grupo de discusión el profesorado coincide en señalar que el inicio de la educación secundaria, especialmente en primero de la ESO, constituye una etapa especialmente favorable para promover dinámicas inclusivas. Una maestra dice al respecto lo siguiente:

*"Creo que en primero de la ESO es cuando hay cierta facilidad más para realizar ciertas inclusiones, porque acaban de llegar al centro muchas veces y tienen que realizar relaciones nuevas con sus compañeros porque se acompañan más todavía tienen ese punto infantil del juego, todavía no están en plena adolescencia"* (Profesora_6, GD).

En este curso, muchos estudiantes llegan por primera vez al centro y todavía no han conformado grupos cerrados, lo que facilita que se relacionen más fácilmente con todos. Esta situación inicial genera un contexto de mayor apertura y disponibilidad para participar en actividades compartidas.

Finalmente, en las clases que incluyen actividades libres como en la clase 8, la organización implícita también es evidente: el profesor primero asigna una tarea formal, un cuestionario y luego permite la participación independiente de los alumnos en juegos, supervisando la transición entre ambas etapas para mantener un ambiente ordenado y seguro.

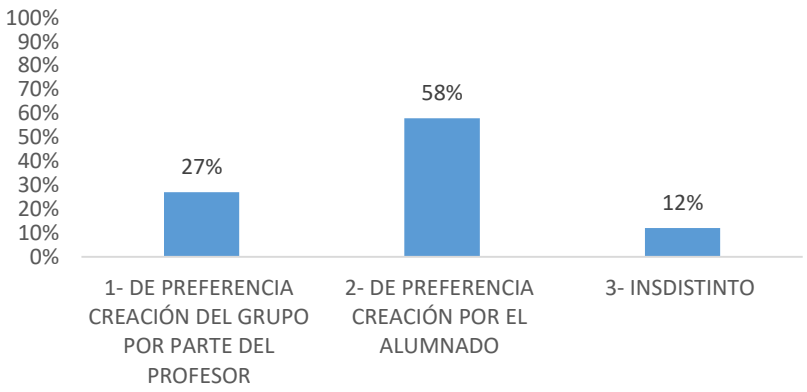
En general, las observaciones muestran que la organización del aula es un punto fuerte de la práctica docente. La planificación grupal, una secuencia clara de actividades, la rotación de roles, el uso eficiente del tiempo y la capacidad de ajustar la estructura cuando sea necesario indican que la organización contribuye directamente al desarrollo fluido de la actividad y al aprendizaje del alumnado.

| | |
|---|---|
| | La información proporcionada por el profesorado en el grupo focal apunta a la importancia de una organización pedagógica estructurada para garantizar el correcto desarrollo de las actividades de educación física y promover la inclusión del alumnado. En primer lugar, el profesorado enfatiza la necesidad de planificar la organización del aula considerando la variedad de habilidades motoras, ofreciendo actividades de diferentes niveles de dificultad dentro de la misma tarea. En este sentido una maestra menciona que:<br>"*En cada reto, puedes trabajar 2 o 3 niveles según las necesidades de la persona"* (Profesora_5, GD).<br>De igual manera, una adecuada organización se manifiesta en el uso estable y estratégico de grupos, especialmente a través de metodologías colaborativas. Tal y como menciona otro maestro diciendo que sus estudiantes:<br>*"Tenían muy claro que íbamos a trabajar con grupos estables, heterogéneos durante la unidad"* (Profesor_2, GD).<br>Situación que permite que cada miembro contribuya según sus capacidades. |
| **Categoría: 4. Accesibilidad y disposición de los materiales** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **4.1. Cantidad de material ajustada a la actividad planteada** | Durante las sesiones, se ha observado que el profesor cuenta con los materiales suficientes para garantizar que los alumnos puedan completar las actividades planificadas sin interrupciones significativas. Para actividades que requieren participación simultánea, como lanzamientos, mediciones, carreras de obstáculos o juegos en grupo, el profesor prepara el material necesario con antelación y se asegura de que cada grupo cuente con los recursos adecuados.<br>Por ejemplo, para los ejercicios de salto de longitud de la clase 2, el profesor utiliza colchonetas, cintas métricas y papel de registro: materiales suficientes para que varios grupos trabajen simultáneamente.<br>De igual manera, en la clase 3, se realizan dos actividades (carreras y lanzamientos) simultáneamente. Cada grupo cuenta con las pelotas necesarias, zonas designadas y hojas para registrar los resultados, lo que evita interrupciones por falta de materiales.<br>En actividades más complejas, como el "ball de bastons" de la clase 2, la presencia de bastones para todo el grupo permite a los alumnos participar juntos en una coreografía, garantizando la continuidad y la unidad de la actividad. |

| | |
|---|---|
| | En resumen, la cantidad de materiales proporcionados es adecuada para la actividad, suficiente para el tamaño del grupo y funcional para realizar las tareas simultáneamente. Esto garantiza una participación equitativa y evita tiempos de espera que puedan interrumpir el proceso de aprendizaje.<br>Estos datos se relacionan con lo señalado por el profesorado en el grupo de discusión, ya que se toma conciencia de la importancia del papel del material para poder llevar a cabo actividades educativas significativas y favorecedoras de la inclusión de todo el grupo, donde un maestro expone que:<br>*"Desde mi punto de vista creo que sería mucho más importante hacer hincapié en el ratio de alumnos que podemos tener, en el tipo de instalaciones y en el tipo de material"* (profesor_3). |
| **4.2. Asignación equitativa de los materiales** | Se observa que la distribución de materiales es justa y equitativa, garantizando que todos los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para desempeñar sus roles en cada actividad, especialmente en tareas que requieren inversión de roles, como registrar o medir, el docente facilita la distribución para que todos los estudiantes tengan acceso a los materiales durante toda la clase.<br>Por ejemplo, en la clase 3, el docente distribuye hojas de registro al grupo responsable de medir, y tras la inversión de roles, la nueva distribución se realiza sin ninguna ventaja para ningún grupo ni estudiante, ya que el docente indica que se invierten los roles, y cada grupo se mueve al lado opuesto.<br>Esta igualdad garantiza que el uso de los materiales no se base en preferencias personales ni iniciativas individuales, sino en un plan predeterminado.<br>De igual manera, en la clase 5, hojas de registro y áreas de gráficos permite una participación equitativa: mientras un grupo corre, el otro registra el tiempo y luego intercambian roles. Esta estructura garantiza que todos los estudiantes tengan acceso al mismo tipo de equipo, creando igualdad de oportunidades tanto para la experiencia física y el registro del mismo.<br>Incluso en actividades recreativas, por ejemplo, en la clase 8, donde los estudiantes pueden jugar libremente al voleibol, al fútbol o al balonmano, se observa una distribución espontánea pero justa: los estudiantes comparten balones, redistribuyen temporalmente las redes y ajustan el equipo por consenso, reflejando un uso adecuado y social de los materiales disponibles. |

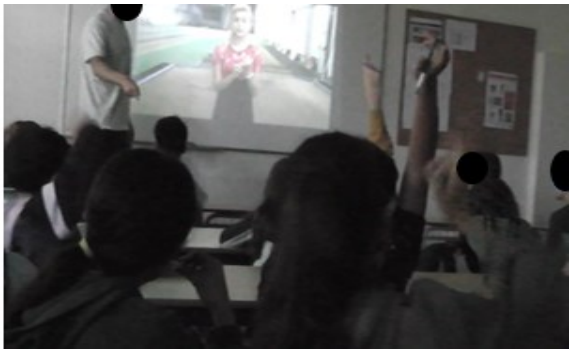
| | |
|---|---|
| | En general, la equidad en la distribución de materiales responde tanto a la planificación instruccional como a la dinámica de colaboración entre pares, lo que a su vez crea un contexto de aprendizaje inclusivo y equilibrado. |
| **4.3. Características de los materiales** | Las características de los materiales utilizados en las actividades observadas son apropiadas al nivel de los estudiantes, seguras y adecuadas a la naturaleza de las tareas. El uso de materiales ligeros, de tamaño adecuado y adaptados a la actividad demuestra preocupación por la seguridad y la idoneidad pedagógica.<br>En las clases de lanzamiento de peso (sesión 4), el profesor utiliza balones adaptados para garantizar un rendimiento seguro en espacios reducidos, limitando el riesgo de colisión o lesiones. Para el trabajo técnico de salto (clases 2 y 3), se utilizan colchonetas para amortiguar las caídas, cintas métricas para el registro y barras para las actividades rítmicas, como se observa en las figuras 44 y 45.<br>**Figura 44. Colchonetas**<br><br>*Nota.* Clase 2.<br>**Figura 45. Pelota, cancha, redes**<br><br>*Nota.* Clase 8.<br>La observación también indica que los materiales utilizados son visualmente claros, como los conos de colores para marcar patrones, lo que facilita a los estudiantes la comprensión del espacio que deben utilizar. En la clase 5, los conos y los cronómetros permiten una organización precisa y clara, mientras que en la clase 6, proporcionar camisetas de colores para distinguir los equipos mejora la identificación visual y la dinámica del juego.<br>Finalmente, en las actividades libres, como en la clase 8, los materiales utilizados por los alumnos (pelotas, cuerdas o redes improvisadas hechas con |

| | |
|---|---|
| | gomas elásticas) mantienen características adecuadas al contexto: son ligeros, seguros y permiten la creatividad grupal.<br>En resumen, los materiales utilizados son seguros, apropiados para la edad, funcionales para el tipo de actividad o según el propósito técnico, lo que refleja una planificación de la clase centrada en el bienestar del alumnado. |
| **Categoría 5. Estructuración de los grupos** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **5.1. Profesor elige los grupos** | En varias clases, el profesor determina directamente la composición de los grupos, ya sea llamando a los alumnos individualmente por su nombre o asignándoles un número, color o un rol. Un claro ejemplo se encuentra en la clase 6, donde el profesor proporciona camisetas de colores y números para formar los grupos A y B antes del juego, garantizando así el equilibrio y la claridad en la dinámica.<br>Además, en la clase 4, el profesor decide quiénes estarán en cada grupo para el lanzamiento de peso y el juego del cementerio, indicando claramente qué estudiantes conformarán los grupos A y B. Esta decisión, organizada por el profesor, permite un mejor control de la seguridad durante la actividad de lanzamiento, cuando es necesario gestionar áreas restringidas y procedimientos técnicos.<br>Estos procedimientos se relacionan con los resultados del cuestionario ante la pregunta 15, en realizar actividades de grupo, ¿prefieres elegir tú el grupo o que lo haga el profesor/a?", el 27 % del alumnado prefiere que los grupos los organice el docente, mientras que el 58 % prefiere elegirlos por sí mismos y un 12 % señala que le es indiferente. Estas respuestas reflejan que, aunque existe una tendencia a seleccionar compañeros conocidos, una parte del alumnado reconoce el rol organizador del profesor como una estrategia válida para estructurar el trabajo en grupo de forma ordenada y segura. Como se observa en la figura 46. |

| | |
|---|---|
| | **Figura 46. Ítem 15- En realitzar activitats de grup prefereixes triar tu el teu grup o que ho faci el professor/a? Explica breument la resposta**<br> |
| **5.2. Profesor y alumnos deciden juntos** | En algunas clases, la agrupación se realiza mediante acuerdos entre el profesor y el alumnado, creando una estructura participativa en la que el profesor sugiere la organización general, pero incorpora las preferencias del alumnado para completar la puesta en común.<br>Lo que se observa en la clase 1, donde el profesor explica cómo organizar los grupos de trabajo para la actividad de la siguiente clase. Tras una pregunta inicial el profesor menciona dos, cuatro, seis, formaremos un grupo, el alumnado participa completando la agrupación en el orden y número sugeridos. El profesor valida y ajusta estos grupos, guiando el proceso y teniendo en cuenta las opiniones del alumnado.<br>Otro ejemplo se encuentra en la clase 3, donde el profesor determina el orden de participación, pero permite que los alumnos organicen los roles internamente, quién lanza, quién anota. Así, la estructura general proviene del profesor, mientras que la microorganización surge de los propios alumnos.<br>Este tipo de agrupación refleja una forma de gestión del aula que combina la autoridad pedagógica con la autonomía guiada. |
| **5.3. Alumnos crean los grupos** | En varias clases, la agrupación se produce de forma espontánea e independiente, sin instrucciones específicas del profesor. Este patrón es especialmente evidente durante las actividades recreativas, donde se observa que hay libertad de elección y el objetivo no requiere una estructura formal.<br>Esto se observa claramente en la clase 8, cuando al final del cuestionario, los alumnos se dispersan libremente para jugar en el patio. Algunos alumnos juegan |

| | |
|---|---|
| | al voleibol, otros al hándbol y un grupo más grande juega al fútbol. Se observa que los grupos se forman en función de similitudes, intereses o habilidades, y se organizan de forma independiente, ajustando las reglas y los turnos entre ellos.<br>También en la clase 2, durante el "ball de bastons" y el salto en colchoneta, algunos subgrupos se organizan de forma independiente para corregir pasos, registrar distancias o reorganizar materiales sin la intervención directa del profesor. Este enfoque promueve la cooperación espontánea y la toma de decisiones en un marco de libertad supervisada.<br>En las sesiones observadas, se identificaron momentos en los que los estudiantes formaban grupos de manera autónoma, mostrando iniciativa y capacidad de autorregulación al organizarse sin la intervención directa del profesor. En coherencia con ello, en el grupo de discusión uno de los docentes subraya la necesidad del diálogo:<br>*"Hay que fomentar otra vez la cultura ancestral, la cultura de movernos, de hablarnos, de leer, de exponer, de estar 5 personas y mirarnos a la cara y hablar y fomentar todo esto y para mí hay que volver un poco, hay que dar unos pasos atrás" (Profesor_1, GD).*<br>Señalando que, más allá de determinadas innovaciones metodológicas, resulta fundamental recuperar espacios de interacción directa que permitan a los estudiantes trabajar juntos de forma responsable y consciente, siendo el juego o la actividad física un gran aliado para fomentar el diálogo entre compañeros y tomar decisiones conjuntas. |
| **5.4. Creación de grupos al azar** | Aunque fue poco frecuente, en algunas clases, la agrupación aleatoria también se llevó a cabo. Un ejemplo notable de esto ocurre en la clase 6, donde el profesor asigna números y colores a los estudiantes antes de un juego. Si bien la división es guiada por el profesor, los números asignados aleatoriamente sirven como un mecanismo al azar para formar equipos. Esto evita que los mismos estudiantes se agrupen siempre por proximidad y proporciona diversidad en la composición del grupo.<br>Si bien la aleatoriedad no es el patrón principal observado, se considera una estrategia específica para promover la diversidad, prevenir sesgos en la selección de grupos y fomentar la inclusión. |

<table>
<tr><th colspan="2">Categoría: 6. Planificación de las sesiones de EF</th></tr>
<tr><th>Subcategoría</th><th>Resultados</th></tr>
<tr><td>6.1. Características de las actividades didácticas</td><td>
Las clases observadas muestran una estructura clara y consistente, lo que refleja que el profesor planifica y desarrolla las clases con objetivos definidos, etapas diferenciadas y una secuencia organizada. Desde el inicio de cada clase, el profesor explica qué actividad se realizará, cómo se realizará y su propósito, lo que permite a los estudiantes comprender la lógica interna de la clase.<br>
En la clase 2, antes de comenzar la clase de “ball de bastons” y el salto en colchoneta, el profesor explica las actividades planificadas, muestra los materiales e indica las áreas a trabajar, demostrando una planificación clara, indicando los lugares y materiales que se van a utilizar, como se observa en la figura 47.<br>
Figura 47. Profesor explicando la clase<br>
<br>
Nota. Clase 2.<br>
De igual manera, en la clase 4, el profesor comienza repasando la clase anterior, dando continuidad pedagógica, y luego introduce una nueva actividad, lanzamiento de peso, describiendo la técnica, las reglas y el procedimiento. Esta estructura de calentamiento, explicación, práctica y conclusión se repite en la mayoría de las clases.<br>
En las clases que incluyen evaluación, como la clase 6, el profesor aclara el propósito de la evaluación, enfatizando que la evaluación no se centra en la calidad del lanzamiento o salto, sino en el esfuerzo realizado. Lo cual no solo establece objetivos claros, sino que también ayuda a los estudiantes a comprender la actividad.<br>
En general, se observa que las clases tienen objetivos, tareas coherentes y una estructura definida.
</td></tr>
</table>

| | |
|---|---|
| **6.2. Las actividades se ajustan a las necesidades y situaciones externas** | En algunas clases el profesor ha modificado el lugar donde realizar las clases debido a las condiciones externas tales como: el clima, el espacio o las necesidades de los alumnos.<br>Un claro ejemplo se observa en la clase 1, donde la lluvia obliga a trasladar la actividad al aula, modificando la lección práctica planificada. El profesor adapta no solo la ubicación, sino también la dinámica, centrando la clase en explicaciones, vídeos y análisis técnico de actividades que realizarían en otras sesiones. Esta modificación garantiza que se logre el objetivo general sin comprometer la seguridad, como se observa en la figura 48.<br>**Figura 48. Clases en aula por lluvia**<br><br>*Nota.* Clase 1.<br>En la clase 3, el profesor cambia temporalmente el horario cuando el alumno necesita ir al gimnasio por un rato; los alumnos permanecen activos y, a su regreso, el profesor modifica las instrucciones para continuar la actividad de forma continua. De igual forma, si algunos alumnos muestran signos de fatiga durante la carrera, el profesor los anima, les da descansos cortos y ajusta la intensidad sin interrumpir el ritmo general.<br>En resumen, las actividades se adaptan constantemente a las condiciones del lugar, el clima, los recursos disponibles, las necesidades emocionales de los estudiantes y el ritmo de aprendizaje, evidenciando prácticas docentes flexibles y receptivas destinadas a mantener la participación y el aprendizaje en circunstancias cambiantes.<br>No obstante, en el grupo focal algunos docentes expresan que, a pesar de estos esfuerzos de adaptación, sienten que no siempre reciben el acompañamiento formativo necesario por parte de las instituciones, un maestro menciona al respecto: |

| | |
|---|---|
| | *"Yo tengo la impresión, por lo menos en el ámbito donde estoy, que desde el punto de vista formativo no estamos dando muchas veces en la clave […] hay como una situación en la que me da la sensación que el departamento, pues, no está tanto para los problemas clave y está más por los datos más por las estadísticas, y no sé si estoy siendo muy crítico, pero hay muchas situaciones que me hacen pensar en esto"* (Profesor_1, GD). |
| **Dimensión III Rol del profesor**<br>Los resultados de esta dimensión se muestran más afines a la información obtenida a través del instrumento del grupo de discusión, donde no se observan diferencias muy marcadas entre contextos en el discurso del profesorado. Este hecho podría estar vinculado con los factores externos u organizativos que pueden condicionar la práctica docente. | |
| **Categoría: 7. Programación docente** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **7.1. Factores influyentes en la programación** | En el grupo focal, el profesorado coincide en que el tipo de contenido de educación física no es el factor determinante, sino su organización pedagógica. Sostienen que los valores se fomentan cuando el contenido permite la interacción, la colaboración, la heterogeneidad, la reflexión y la flexibilidad. La organización del contenido debe ser intencional. En este sentido, un docente menciona con relación a la planificación de contenidos y estructuración de los mismos:<br>"*Si nosotros ponemos la intencionalidad a que eso se produzca con las propuestas didácticas, es mucho más fácil que se dé*. (Profesor_2, GD).<br>Enfatizando que no existe ningún contenido que sea mejor en sí mismo, sino que la clave está en cómo se organiza, planifica y evalúa para activar valores.<br>Un concepto que el profesorado presenta está relacionado con la importancia de las relaciones interprersonales en las sesiones de EF:<br>"*Tenemos que volver a los valores para mí clave para que estas aulas y empiecen a funcionar de nuevo, que son las relaciones interpersonales […] si yo hago una clase de baloncesto, no me interesa que tiren con la técnica perfecta […] lo importante es la relación que mantienen con el curriculum"* (Profesor_1, GD).<br>En general, se identifica que la planificación está condicionada por unos factores que interfieren a la hora de ajustar el currículum en las sesiones de EF. |

| | |
|---|---|
| | Sin embargo, otros docentes matizan que estos valores no deben dejarse únicamente a la espontaneidad de la práctica diaria, por ejemplo, un profesor menciona:<br>*"Solo por estar en el área que estamos se producen estas series de valores o se dan de manera espontánea pues puede ser que sí, puede ser que no, en cambio, si nosotros pues ponemos la intencionalidad a que eso se produzca con las propuestas didácticas, con mucho más fácil que se dé, y si fomentamos una reflexión previa […] hay que estructurar la sesión, la unidad y la nuestra actuación y nuestra gestión de aula, pues para que esto se manifieste" (*Profesor_2, GD).<br>Desde esta perspectiva, el profesorado coincide en que los valores y actitudes deben ser planificados, estructurando la sesión y la unidad didáctica para favorecer su aparición.<br>La discusión del grupo focal muestra que el profesorado incorpora contenidos específicos relacionados con actitudes y valores, pero esta integración no se deriva de una formación estructurada ni de herramientas formales, sino principalmente de su experiencia profesional, la observación diaria del alumnado, sesiones educativas específicas, y, sobre todo, su propia reflexión pedagógica.<br>La Profesora_5, en su intervención menciona:<br>*"No sé actualmente cómo está la formación del profesorado […] realmente me lo ha dado la experiencia, pequeñas formaciones, y las intervenciones de orientadores y psicopedagogas. […] El currículum es una guía… los recursos que utilizo ha sido durante toda mi trayectoria"* |
| **7.2. Pautas e instrumentos de evaluación de los saberes/contenidos** | El profesor utiliza diversas herramientas para evaluar el progreso del alumnado cuadernos, cronómetros, escalas, cuestionarios y apuntes digitales en tablets, así como estrategias de evaluación formativa basadas en la observación directa, correcciones técnicas y retroalimentación inmediata. Si bien los criterios de evaluación no siempre se especifican formalmente, existe una correspondencia entre las herramientas utilizadas y los objetivos motrices y actitudinales de cada sesión. Además, al final de cada lección, en varias clases el profesor proporciona evaluaciones generales o individuales de la participación, el esfuerzo, el rendimiento técnico y la dinámica de grupo, reforzando así un proceso de evaluación continua orientado al aprendizaje significativo, tal como se puede observar en las figuras 49 y 50. |

**Figura 49. Utilización de Tablet para registro**



*Nota.* Clase 3.

**Figura 50. Utilización de hojas para registro**



*Nota.* Clase 4.

A partir del grupo focal, se observa que el profesorado otorga a la evaluación un papel estratégico en la promoción de actitudes y valores inclusivos. En este sentido, uno de los docentes señala que incorporar la integración en los criterios evaluativos favorece que el alumnado la asuma como parte natural del funcionamiento del aula:

*"Al final yo me di cuenta que si yo reflejaba en la evaluación que para mí era importante que hubiera integración, era más fácil que se promoviera dentro del aula, no solo diciéndolo, sino evaluándolo y mostrando a diario"* (Profesor_2, GD).

Además, el mismo maestro recalca más adelante el uso de instrumentos diversos:

*"Vuelvo a incidir en el tema de la evaluación, estos valores, estas actitudes que has puesto aquí, pues forman parte de los criterios de evaluación de las unidades, que yo pues pueda proponer y de las actividades, pues de evaluación de coevaluación y autoevaluación, yo propongo es un proceso de que hay que hacer de manera intencionada"* (Profesor_2, GD).

Esta perspectiva refleja una evaluación procesual y formativa, alineada con la planificación de unidades y sesiones, en las que se incorporan estrategias como la coevaluación y la autoevaluación, que favorecen la implicación del alumnado en el proceso evaluativo, facilitando la participación activa y la toma de conciencia de los mismos sobre sus propios logros y los aspectos a mejorar en otras actividades.

| Categoría: 8. Estilos de enseñanza aprendizaje | |
|---|---|
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **8.1. Comando directo** | El análisis de las clases observadas expone que el comando directo se ha utilizado de forma puntual, en aquellas situaciones que requieren una alta estructuración, precisión técnica y coordinación grupal, como lo fue en la sesión 2 en la práctica del Ball de bastons. Actividad que requería sincronización de movimientos y el control del ritmo, haciendo necesaria las instrucciones directas del docente para marcar los pasos y el ritmo, haciendo uso de señales verbales como “tres, dos, uno”.<br>En otras sesiones, se observaron que las actividades en momentos requerían alguna instrucción directa, la cual se complementaba con demostraciones técnicas iniciales (como la técnica del lanzamiento de peso o saltos de las sesiones 3 y 5). Estas intervenciones junto con las correcciones puntuales, responden mayormente a la necesidad de brindar orientaciones iniciales que permitan la ejecución correcta de las actividades, más que a la manifestación de un estilo de comando directo predominate. |
| **8.2. Asignación de tareas** | El análisis de todas las clases observadas permite identificar el uso de la asignación de tareas en diversas clases. Este estilo se manifiesta en las actividades en las que el profesor define previamente la tarea a realizar y luego el alumnado se encarga de ejecutar las actividades según las consignas. Su presencia es especialmente notable en actividades que requieren que los estudiantes midan, registren, organicen equipos o comprendan cómo completar una tarea.<br>Cuando el profesor da instrucciones generales, pero deja la gestión interna de la tarea a los alumnos. Por ejemplo, en la clase 2, durante el salto en colchoneta, los alumnos se organizan de forma independiente para distribuir los roles, un compañero salta, los demás miden la distancia, reorganizan las colchonetas o anotan las marcas, sin recibir instrucciones detalladas del profesor. Como se observa en la figura 51. |

**Figura 51. Alumnas registrando salto**



*Nota.* Clase 2

De igual forma, en la clase 3, los grupos que trabajan en las pruebas de lanzamiento gestionan ellos mismos la rotación de roles entre ejecutante, observador y registrador, ajustan los materiales y colaboran para completar las hojas de registro. En la clase 5, durante el cronometraje, los alumnos que registran los tiempos deciden cómo posicionarse, cómo usar los cronómetros, cuándo registrar y cómo coordinar el relevo con sus compañeros de carrera, demostrando un proceso de autorregulación dentro de una tarea abierta, como se observa en la figura 52.

**Figura 52. Ambiente de la clase**



*Nota.* Clase 5.

De igual forma, en dinámicas como el juego del cementerio de la clase 4, los alumnos desarrollan estrategias, toman decisiones y resuelven conflictos sin la intervención del profesor, demostrando su capacidad para gestionar internamente la dinámica del juego.

| | |
|---|---|
| | En actividades de juego libre, como las de las clases 5, 7 y 8, los estudiantes gestionan los equipos, establecen las reglas y organizan los materiales, como cuando construyen una red con gomas elásticas para jugar al voleibol. En conjunto, estos ejemplos muestran que, si bien el profesor estructura la tarea inicial, permite que los estudiantes decidan cómo completarla, lo que refuerza la independencia, la colaboración y el aprendizaje distribuido inherentes al aprendizaje basado en tareas, como se observa en la figura 53.<br>**Figura 53. Alumnos en distintas actividades**<br><br>*Nota.* Clase 7. |
| **8.3. Resolución de problemas** | Aunque el docente tiende a adoptar estilos más dirigidos en las sesiones, la resolución de problemas es evidente, especialmente en actividades donde el grupo debe adaptar materiales, reorganizar dinámicas, resolver conflictos o encontrar estrategias para lograr un objetivo.<br>En la clase 2, durante el “ball de bastons”, un grupo de estudiantes dejó de bailar porque notaron falta de coordinación. Mediante diálogos y ejercicios grupales, demostraron un proceso de análisis y ajuste autónomos, reorganizando la secuencia de movimientos hasta mejorar la sincronización, como se observa en la figura 54. |

**Figura 54. Alumnos conversando antes del inicio del baile**



*Nota.* Clase 2.

De igual manera, en el juego del cementerio de la clase 4, los estudiantes desarrollaron estrategias defensivas y ofensivas entre ellos para proteger o atacar los conos, buscando la mejor manera de abordar la tarea sin la intervención del profesor. Como se observa en la figura 55.

**Figura 55. Alumnos en juego del cementerio**



*Nota.* Clase 4.

La resolución de problemas también se relacionó con las limitaciones materiales; por ejemplo, en la clase 8, los estudiantes que querían jugar al voleibol improvisaron una red de goma, ajustaron su altura y acordaron reglas adaptadas para continuar la actividad. De igual manera, en actividades de escritura como las de las clases 3 y 5, los grupos tuvieron que decidir cómo asignar roles, gestionar cronómetros, corregir errores de medición o reorganizar los materiales para completar la tarea con éxito. Como se observa en la figura 56.

| | |
|---|---|
| | **Figura 56. Alumnos definiendo roles**<br><br>*Nota.* Clase 5.<br>En conjunto, esta evidencia indica que, aunque no es un estilo dominante, la resolución de problemas surge naturalmente en el contexto del trabajo cooperativo y grupal, lo que a su vez permite a los estudiantes desarrollar independencia, creatividad y estrategias de afrontamiento en la práctica de la educación física. |
| **8.4. Aprendizaje cooperativo** | En las observaciones realizadas se observa el uso de una estrategia similar a la del aprendizaje cooperativo, ya que se evidencian situaciones que implican interacciones colaborativas entre el alumnado, donde negocian roles y colaboran entre sí. Esto se evidencia en actividades como el salto en colchoneta, clase 2, y el lanzamiento de peso clase 4 que requieren que los estudiantes negocien roles, ajusten procedimientos y cooperen para lograr un objetivo común. Además, las manifestaciones de cooperación socioemocional, como la autoayuda cuando los estudiantes se caen, el estímulo mutuo y la integración de compañeros de clase de forma individual, fortalecen la atmósfera de cooperación dentro del aula.<br>Sin embargo, estas actividades no responden a los elementos propios del aprendizaje cooperativo tales como la asignación de roles y la asignación de responsabilidades, la interdependencia positiva y la estructuración de las actividades de forma que permitan alcanzar un objetivo en común.<br>En el discurso del profesorado, el trabajo cooperativo emerge como un eje central para el desarrollo integral del alumnado. Unos maestros sostienen que:<br>*"Como han dicho los compañeros en diferentes intervenciones, es que el trabajo cooperativo para mí es la base para que ellos puedan desarrollar tanto los valores personales como los sociales" (Profesora_5, GD).* |

| | |
|---|---|
| | *"El trabajo cooperativo para nosotros, pues es de gran utilidad, no porque cada uno puede participar en función de sus posibilidades dentro de dentro del grupo para conseguir el éxito colectivo entonces" (profesor_2, GD).*<br>Afirmaciones que indican que el profesorado percibe el trabajo cooperativo no solo como una estrategia metodológica, sino como un medio pedagógico clave para promover actitudes vinculadas a la convivencia, la responsabilidad compartida y la participación activa del alumnado. No obstante, en la realidad observada no se ha podido percibir que tenga un gran protagonismo. |
| **Categoría: 9. Actitudes del profesor** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **9.1. Comunicativo y accesible a sus alumnos** | En las sesiones observadas, el profesor manifiesta una buena comunicación a través de explicaciones claras, formulando preguntas para comprobar la comprensión, uso de ejemplos, un tono amigable y brindando comentarios positivos al alumnado.<br>Las explicaciones claras, la presentación organizada de las actividades, la formulación de objetivos y el uso consistente de los recursos comunicativos contribuyen a la comprensión del alumnado. La comunicación es eficaz desde el inicio de las clases, donde se describen de forma precisa las actividades a realizar, clases 2, 3, 4 y 5 y se establecen de forma explícita los objetivos técnicos o procedimentales, por ejemplo, en el lanzamiento de peso de la clase 4 o en la prueba de velocidad de la clase 7.<br>Cabe destacar también el uso sistemático de preguntas para comprobar la comprensión, presente desde la clase 1 y repetido en las clases 2, 4 y 5 mediante la aclaración de dudas y preguntas dirigidas. Finalmente, el profesor utiliza regularmente la retroalimentación positiva, con palabras como muy bien, gestos de aprobación y reconocimiento personal especialmente en las clases 2, 3, 4 y 5, lo que refuerza el esfuerzo, la participación y un clima del aula positivo. En general, la evidencia refleja un estilo de comunicación claro, comprensible y eficaz que facilita el aprendizaje y contribuye a un ambiente de clase inclusivo.<br>El profesorado participante del grupo focal coincide en que la actitud, la dedicación y las habilidades comunicativas del profesor de educación física juegan un papel relevante en la calidad del clima en el aula y en la transmisión de actitudes y valores inclusivos. |

Un profesor subraya que los valores no emergen espontáneamente, sino que:

*"Yo pienso que los valores y las actitudes, no se adquieren de un día para otro, se van a utilizando poco a poco y al final acaba siendo como un resultado de las vivencias, de los modelos y referentes que tiene nuestro alumnado"* (profesor_2, GD).

Por lo que el docente adquiere un rol compensador que exige claridad, empatía y constancia en su comunicación. De forma complementaria el profesor_1 con sus palabras "*entender el error como paso previo al acierto",* requiere que un profesor que pueda guiar, explicar y razonar con los estudiantes para crear una experiencia de aprendizaje significativa.

Asimismo, se ha observado que el docente manifiesta una comunicación respetuosa, empática y de escucha activa con toda la clase y con grupos de trabajo más pequeños. A lo largo de las clases, el docente escucha atentamente las preguntas, inquietudes y dudas de los estudiantes, como en las clases 1, 2, 4 y 5.

Cuando algunos estudiantes se cansan o pierden el ritmo, el profesor no los castiga ni los ridiculiza; al contrario, les muestra comprensión y reconoce su esfuerzo clases 3 y 5, como se observa en la figura 57.

**Figura 57. Unos alumnos continuando la carrera, mientras otros se han retirado**



*Nota.* Clase 3.

De acuerdo con los datos obtenidos de las observaciones, se constata que el profesor adopta de forma regular una actitud accesible, tanto en la comunicación verbal como en su comportamiento y lenguaje corporal durante las actividades.

Un indicador clave de esta accesibilidad es su constante movimiento por el espacio, acercándose a grupos y alumnos individualmente para comprobar su

progreso y verificar si necesitan ayuda. Esta habilidad se aprecia de forma clara, por ejemplo, en la clase 2, cuando se desplaza entre los grupos que se preparan para el salto en colchoneta y se detiene para responder preguntas técnicas. Como se observa en la figura 58.

**Figura 58. Profesor aclarando dudas de alumnos**



*Nota.* Clase 2.

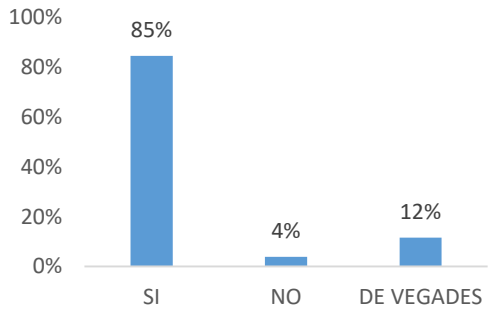
De igual manera, en la clase 5, durante una actividad en parejas, una alumna plantea una duda, a la que el profesor responde repitiendo las indicaciones y señalando el trayecto que debe realizar, como se observa en la figura 59.

**Figura 59. Profesor señalando trayecto a realizar**



*Nota.* Clase 5.

Otro elemento que refuerza su sociabilidad es su tono de comunicación constante, abierto, amable y accesible incluso durante las correcciones disciplinarias o técnicas. No se ha observado un estilo autoritario; al contrario, al corregir errores, se ha observado que lo hace mediante explicaciones o demostraciones.

| | |
|---|---|
| | En el cuestionario se refleja que el profesor mayormente inicia las clases con un saludo, en el que el 85% del alumnado lo afirma, tal como se puede ver en la figura 60.<br>**Figura 60. Ítem 5- El teu professor d'Educació Física inicia la classe saludant al grup**<br><br>Por el contrario, las correcciones se realizan de manera firme pero respetuosa, evitando el ridículo público y priorizando el acompañamiento pedagógico. Incluso en situaciones potencialmente conflictivas, fatiga, errores, conflictos interpersonales, el docente responde mediante estrategias de contención, refuerzo positivo y reorientación. Por ejemplo, en la clase 1, cuando algunos estudiantes se distraen, el profesor interviene diciendo 'escoltin, ja acabarem', con un tono de voz firme y controlado, con el que el grupo recupera la concentración. |
| **9.2. El profesor fomenta un ambiente de confianza** | El profesor se muestra agradable y se observa que para el alumnado es fácil hablar con él, lo que ayuda a crear un clima de aula tranquilo y seguro. Además, hace preguntas aclaratorias que muestran interés en la comprensión de todos, evita la tensión y permite que los estudiantes expresen sus dudas de forma natural.<br>Cuando un estudiante experimenta dificultades para la comprensión de alguna actividad, el profesor interviene con apoyo individual, ofreciendo explicaciones adicionales, demostraciones prácticas o apoyo emocional, como se demuestra en las clases 1, donde escucha las preguntas sobre los registros y aclara las dudas con empatía, como fue el caso en el que un alumno responde de forma incorrecta sobre la distancia del test de Cooper (50 metros), lo que provoca risas entre algunos compañeros, el profesor gestiona la situación de manera reflexiva, evitando la burla, y aclara que el alumno confundió la longitud de la pista, reconociendo su esfuerzo con la expresión "tampoc està tan malament", esta reacción del docente ante el error del alumnado se configura como un elemento |

favorecedor de un clima de aula inclusivo, evitando posibles situaciones de exclusión.

Otro caso fue en la clase 7 donde, a inicios de la sesión surge un conflicto entre dos alumnos, (un niño y una niña), el profesor escucha la explicación del niño, quien se muestra alterado, arroja un bolígrafo al suelo y, tras recogerlo, continúa justificándose con gestos corporales de frustración. El profesor mantiene una actitud calmada, se observa que intenta contenerlo mediante el diálogo, logrando que este alumno se siente algo apartado del grupo. Cabe señalar que, si bien no es posible identificar la causa concreta del conflicto, al no quedar registrada en audio, los episodios que se suceden son claramente observables, lo que permite analizar la gestión de esta situación en el aula.

Finalmente, escucha a cada estudiante con atención y aceptación individual, lo que mejora la sensación de ser escuchado y valorado. En conjunto, estas prácticas demuestran que el profesor crea un entorno sólido y de confianza basado en la empatía, el empoderamiento y el respeto, que promueve la participación activa y el bienestar del estudiante.

Un caso concreto se evidencia en la clase 1, cuando al ver que un estudiante no entiende el papel, el profesor se acerca a él y se lo explica individualmente, como se observa en la figura 61.

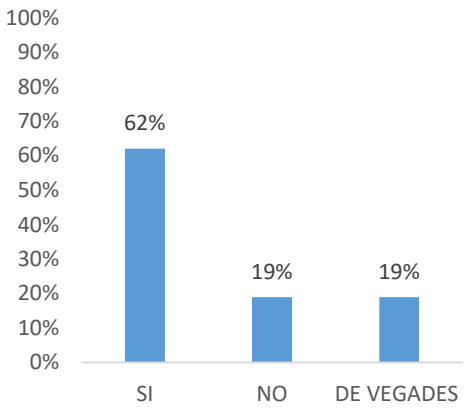
**Figura 61. Profesor acercándose a alumno**



*Nota.* Clase 1.

Esta actitud del docente con el grupo también se ve reflejada en el cuestionario, ya que más de la mitad del alumnado considera que le iría a preguntar al profesor si no entiende lo que ha explicado al grupo, concretamente, solo un 19% responde que no lo haría, como se observa en la figura 62.

**Figura 62. Ítem 6- Quan el professor explica alguna activitat i tu tens dubtes o no ho entens del tot, li demanes que t'ho torni a explicar?**




En la clase 4, el profesor realiza varias demostraciones prácticas al observar que algunos estudiantes tienen dificultades para realizar el lanzamiento correctamente, como se observa en la figura 63.

**Figura 63. Profesor dando demostraciones de la técnica de lanzamiento de peso**



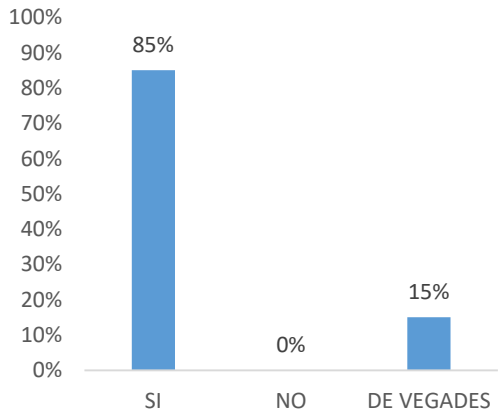
*Nota.* Clase 4.

En el grupo discusión el profesorado destacó la importancia de involucrarse con sensibilidad en situaciones incómodas o inseguras, gestionar la dinámica de grupo, ofrecer retroalimentación individualizada y apoyar la autoconfianza del alumnado. Tal como lo expresa una profesora:

*"[…] Hay de forma explícita algunas actividades, otras ya son implícitas, sobre todo con reflexión y tal, y en una de ellas dije, pues que la autoestima también se valora y entonces decían, como digo, claro, dar pie a aquellas personas que tienen autoestima muy baja, por ejemplo, no. Entonces el hecho de estar con ellas a cada sesión, siempre algún comentario de refuerzo positivo de ver que en algún*

| | |
|---|---|
| | *momento ves que esas distribuciones no, claro, venga, va hará cambios de grupo y a lo mejor haces 5 cambios de grupo en esa misma sesión porque él lo necesita, esa persona"* (Profesora_5, GD).<br>Acciones como cambiar de grupo cuando sea necesario, abordar las declaraciones autocríticas y brindar apoyo emocional a quienes experimentan mayores dificultades reflejan prácticas que fomentan la confianza y la aceptación dentro del grupo. |
| **9.3 El profesor muestra entusiasmo y compromiso** | En función de lo registrado a través de las observaciones, se destaca el entusiasmo y la dedicación del profesor, lo cual se refleja no solo en la comunicación e interacción con los alumnos, sino también en su participación activa en la clase, en la preparación previa y en la adaptación pedagógica. De acuerdo con los datos relevados, el profesor manifiesta un nivel considerable de dedicación mediante su participación constante, energía sostenida durante toda la clase.<br>Un indicador clave de esta dedicación es la planificación previa del espacio y los materiales. En varias clases, por ejemplo, en la clase 4, 5 y 6 el profesor no solo prepara los materiales con antelación, sino que también ajusta su ubicación para optimizar la actividad durante la clase. Como se observa en la figura 64.<br><br>**Figura 64. Profesor colocando materiales**<br><br>*Nota.* Clase 6.<br>Esta preparación detallada refleja una clara intención de garantizar que los alumnos tengan las condiciones de aprendizaje adecuadas y demuestra una dedicación profesional que va más allá de la simple gestión logística. |

| | |
|---|---|
| | El entusiasmo del profesor también se evidencia en su enfoque activo, dinámico y comprometido con la clase. Su frecuente desplazamiento entre grupos, su atención a los detalles técnicos y su disposición a ofrecer demostraciones actualizadas reflejan una energía constante y un interés en el progreso de los alumnos. No se ha limitado a observar desde la distancia luego de dar las indicaciones de las clases, sino que participa, da ejemplos, supervisa y guía, aportando dinamismo y motivación al alumnado.<br>Al mismo tiempo, los docentes señalan que la dedicación del profesor se refleja no solo en la planificación de actividades, sino especialmente en cómo abordar situaciones en clases reales, generar diálogos, gestionar conflictos y mantener expectativas positivas para el grupo, enfatizan además que el entusiasmo del profesorado favorece un ambiente de participación y aceptación que permiten el mantenimiento de dinámicas inclusivas incluso en condiciones complejas. Como lo expresa un profesor:<br>*"Y muchas veces la clase me la hacen los alumnos, porque yo a lo mejor tengo una idea, pero ha pasado una situación y esta situación es mucho más importante, pero le voy a intentar dar una trazabilidad porque esto vaya a un aprendizaje sólido, es decir, poder adaptar ciertos contenidos, sobre todo en situaciones de máxima complejidad"* (Profesor_1, GD).<br>Lo cual subraya que la dedicación, también se ve reflejada en la intervención situada, en cómo responden pedagógicamente a lo que ocurre en una clase. |
| **9.4 El profesor como mediador de conflictos** | Se ha observado que el profesor responde con calma y escucha a situaciones de una carga emocional importante como en la clase 7.<br>Por ejemplo, clase 7 respetar el tiempo de un estudiante emocionalmente desconectado, evitando forzar su reintegración. Esto indica una comprensión de las necesidades individuales y grupales, y es una práctica respetuosa e inclusiva. También se realizan ajustes para satisfacer las necesidades personales y sociales de los alumnos. En la clase 7, surge un conflicto emocional al principio, en el que un alumno se enfada, tira un bolígrafo y se retira. El profesor adapta el inicio de la clase, dando un tiempo para escuchar al alumno, quien luego se reincorpora mediante el juego libre, se destaca como el profesor mantiene una actitud tranquila al escuchar al alumnado implicado. |

| | |
|---|---|
| | Los participantes del grupo focal coinciden en que el comportamiento del profesor puede ser observado y replicado por los estudiantes, sirviendo como un modelo a seguir en las relaciones. Tal como menciona un profesor:<br>*"El papel del docente es fundamental, y ha de ser así, o sea, es un modelo en el planteamiento de las situaciones en la conducción de la sesión en la gestión del conflicto que pueda surgir de los conflictos que pueda haber y bueno para mí es imprescindible el papel que tienen"* (Profesor_2, GD). |
| **Categoría: 10. Toma de decisiones para la inclusión** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **10.1. Factores facilitadores para la práctica inclusiva** | **Un aspecto observado que es favorecedor es ofrecer apoyo a aquel alumnado que experimenta dificultades**. En las clases se evidencia que el profesor ha tenido un trato igualitario con todo el alumnado, se ha realizado una distribución equitativa de la atención y la planificación de actividades inclusivas en las que todos los estudiantes pueden participar con éxito. El docente ha brindado apoyo individual a quienes experimentaron dificultades. El apoyo se ha proporcionado mayormente según la necesidad pedagógica.<br>Estas observaciones coinciden con el cuestionario, donde la mayoría (85%) del alumnado responde que cuando necesitan ayuda del profesor, él toma el tiempo para escucharlos, y solo un 15% refiere que a veces lo hace, como se observa en la figura 65.<br>**Figura 65. Ítem 7- Quan ho necessites, el professor/a es pren el temps a escoltar-te a tu o als teus companys durant el desenvolupament de les activitats?**<br><br><br>**Otro factor inclusivo observado es la implementación de actividades diversas**, abarcando niveles competenciales distintos para todo el grupo, |

| | |
|---|---|
| | combinando diferentes roles, ritmos y dinámicas, lo que permite la participación de estudiantes con diferentes capacidades y niveles de confianza. El docente también mantiene las mismas expectativas y estándares para todos, ofreciendo correcciones, explicaciones y pautas por igual. Las actividades planificadas permitían la participación de todos según sus habilidades o condiciones físicas.<br>**La diversificación de roles actúa como un facilitador de la inclusión**, por ejemplo, en la clase 3, las actividades alternaban roles, el que lanza la pelota quien registra y mide la distancia, lo que permite que estudiantes de diferentes habilidades destaquen en diferentes roles.<br>Lo expuesto indica que todos los alumnos reciben ayuda cuando la necesitan, no se han observado diferencias visibles en el tratamiento según los resultados, el comportamiento o las preferencias personales del profesor hacia los alumnos.<br>En el grupo focal, el profesorado identifica varios elementos que pueden promover la educación inclusiva y contribuir indirectamente en la prevención del abandono escolar. La profesora 6 señala que el momento en el que se encuentra **el alumnado del 1° de la ESO constituye un factor facilitador para la inclusión, ya que el alumnado se encuentra en el inicio de una nueva etapa escolar**, lo cual favorece la construcción de vínculos positivos entre iguales.<br>*"Los alumnos de 1º de ESO acaban de llegar… se relacionan más fácilmente con gente desconocida… no les ponen etiquetas todavía"* (Profesora_6, GD).<br>Lo cual puede ayudar a construir relaciones interpersonales e integrar a alumnos diversos.<br>El siguiente elemento facilitador podría ser lo que menciona el profesor Profesor_2, quien enfatiza que cuando **los valores y las actitudes se incluyen explícitamente en los criterios de evaluación**, se potencia la inclusión, ya que esto fomenta una cultura de aula que valora la colaboración, el respeto y el apoyo mutuo.<br>El último factor facilitador que han comentado los maestros **es la utilización de las situaciones conflictivas que emergen como oportunidades** para la construcción de habilidades sociales y mejora del clima del aula.<br>*"Cuando aparecen estas situaciones disruptivas, para mí son oportunidades […] Una situación disruptiva se puede considerar como un error, pero si* |

| | |
|---|---|
| | *entendemos el error como paso previo al acierto, pues entonces lo enfocaremos desde un punto de vista más pedagógico"* (Profesor_1, GD).<br>Pudiéndose entender a la gestión pedagógica de los conflictos como un facilitador, que contribuya al desarrollo de actitudes inclusivas y un aprendizaje basado en experiencias significativas. |
| **10.2. Factores dificultadores para la práctica inclusiva** | Un factor que puede limitar la inclusión sería lo mencionado por algunos profesores, quienes han mencionado que **la falta de instalaciones adecuadas y materiales suficientes**, puede percibirse como un obstáculo estructural que limite la calidad de la enseñanza, el profesor_2 comenta:<br>*"Quizás necesitamos más más recursos, quizás a nivel de centro cada centro también tiene libertad para organizarse"* (GD).<br>El siguiente elemento comentado hace referencia a la poca ayuda recibida por la administración educativa, donde **la burocracia administrativa se configura como un dificultador** que ralentiza las medidas de apoyo que deben implementar los maestros.<br>*[…] "Pasa que muchas veces todo proceso, que es muy administrativo y hay alumnos que tienen, pues a lo mejor pues necesidades que no son atendidas, muy difícil ahora quizás hasta un segundo curso, porque como todo se demora tanto administrativamente también pues esto hace que la actuación que se tenga que hacer, pues también se demora, aunque el profesor, ya por iniciativa propia ya, pues empieza a hacer quizás ciertas actuaciones sin tener toda la burocracia realizada"* (Profesor_2, GD).<br>Situación que podría retrasar la implementación de medidas de apoyo y dificultar la atención oportuna de las necesidades emergentes del alumnado.<br>Otro aspecto mencionado como un limitador es **la necesidad de formación inicial en inclusión y trabajo basado en valores**, aspecto señalado por una maestra:<br>*"No sé si en la universidad se forman a los docentes para afrontar realmente los valores"* (Profesora_5, GD).<br>Finalmente, otros maestros han mencionado otros factores dificultadores como **el contexto sociocontextual y sociofamiliar**:<br>"*Lo que sí me parece es que hay un problema social muy grave […] esta calidad de educación con los problemas sociales que hay hoy en día, no sé si las familias en algunas situaciones valoran esta figura […] ¿Cómo vemos a maestras* |

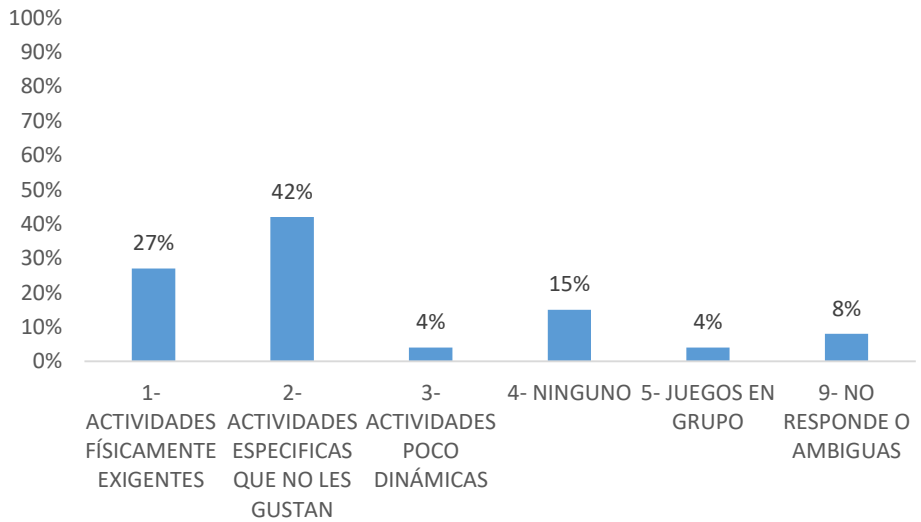
*y maestros? Esta figura, que, a lo mejor antes, pues tenía una situación como más ¿respetable?"* (Profesor_1, GD).

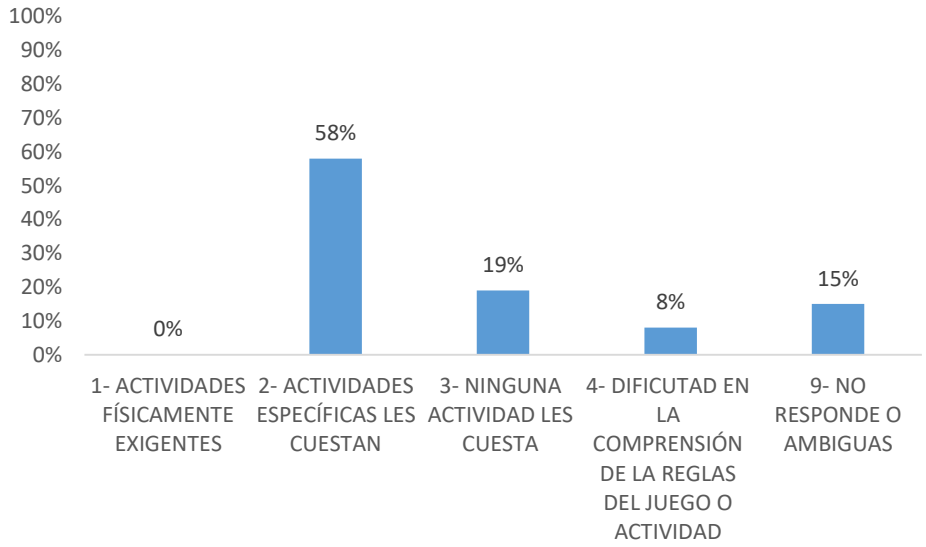
*"En la sociedad que tenemos entonces, pues tenemos que fomentarnos valores que, a nivel social, pues tampoco están muy fomentados […] pues muchas veces nosotros en las aulas lo intentamos fomentar, pero luego sus referentes, quizás deportivos, algunos no lo hacen, no? ¿Y en la calle? pues si según qué contextos tengamos en el centro también no lo viven, entonces estamos explicando un cuento que ellos fueron no lo ven y eso es un eso, es una dificultad"* (Profesor_2, GD).

El análisis de los datos obtenidos del cuestionario permite identificar determinadas situaciones que pueden dificultar la inclusión educativa, **como la baja motivación hacia determinadas propuestas didácticas**.

Con relación con las actividades o juegos que menos agradan al alumnado dentro de las clases de Educación Física, el 42 % señala que existen actividades específicas que no les gustan. Asimismo, un 27 % indica que las actividades físicamente exigentes son las que les resultan menos agradables. En menor proporción, un 4 % menciona que las actividades poco dinámicas y otro 4 % los juegos en grupo. Por otro lado, un 15 % del alumnado afirma que no existe ninguna actividad que le desagrade dentro de la asignatura, como se observa en la figura 66.

**Figura 66: Ítem 13- Hi ha alguna activitat/joc que t'agradi menys dins les classes d'educació física, i per què?**



| | |
|---|---|
| | Además, otro dificultador podría ser **la percepción de dificultad en las actividades por parte del alumnado**. En relación con las dificultades que el alumnado puede experimentar durante las clases de Educación Física, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes (58 %) señala que existen actividades específicas que les resultan más difíciles. Por su parte, un 19 % del alumnado manifiesta que ninguna actividad le supone una dificultad, un 8 % indica que las dificultades se relacionan con la comprensión de las reglas del juego o de la actividad propuesta, un 15 % de los alumnos no respondieron, como se observa en la figura 67.<br>**Figura 67: Ítem 14- Què és el que et costa més fer en aquestes sessions?**<br> |
| **10.3. Adaptación de los Contenidos/saberes a las características y necesidades del grupo** | A lo largo de las ocho clases, se observa que el profesor adapta el contenido y los conocimientos a las características y necesidades del grupo, realizando ajustes pedagógicos, metodológicos y organizativos que responden a las diferencias de comprensión, así como al ritmo, la motivación y el estado emocional individual de los alumnos. Esta adaptación se observa, por ejemplo, en la clase 1, cuando el profesor modifica la interpretación de la tabla de evaluación del triple salto y proporciona orientación individual a un alumno con dificultades para la comprensión del mismo, simplificando el procedimiento para asegurar su entendimiento. De igual manera, en las clases prácticas de salto en colchoneta y lanzamiento de peso (sesiones 2 y 4), el profesor repite demostraciones técnicas, ralentiza los movimientos y ajusta la complejidad de las instrucciones al identificar |

errores comunes dentro del grupo o diferentes niveles de motricidad, como se observa en la figura 68.

**Figura 68. Profesor demostrando técnica de lanzamiento**



*Nota.* Clase 4.

En las pruebas de resistencia y velocidad, como la que se llevó a cabo en el patio de la sesión 3 y el circuito cronometrado de la lección 5, el profesor adapta las exigencias físicas teniendo en cuenta los diferentes ritmos, aumentando el esfuerzo verbal y priorizando la participación sobre el rendimiento. Esto aborda la evidente fatiga y las dificultades motrices de algunos alumnos y la necesidad de adaptar las actividades a la situación real del grupo. La adaptación también incluye dimensiones socioemocionales, en la clase 7, tras un conflicto entre dos estudiantes, el profesor ajusta el inicio planificado de la lección para resolver la situación emocional, ajusta el tono de la actividad inicial y permite que el estudiante involucrado se reincorpore gradualmente mediante un partido de voleibol, demostrando una comprensión sensible del clima emocional del grupo.

De igual manera, el profesor adapta el contenido al espacio, en la lección 1, la lluvia obliga a que la lección práctica se convierta en un análisis técnico mediante vídeos, sin perder el foco en el contenido planificado y manteniendo la continuidad pedagógica. También se observan adaptaciones en la organización del trabajo mediante el cambio de roles, ejecutante, observador, registrador, especialmente en las sesiones 2, 3, 5 y 7, lo que permite a estudiantes con diferentes niveles de capacidad física participar en roles cognitivos u organizativos igualmente significativos. En conjunto, estas actividades demuestran una práctica docente flexible, situada e inclusiva que busca garantizar la participación significativa de todo el alumnado y desarrollar un aprendizaje contextualizado que responda a las necesidades cognitivas, motoras, emocionales y sociales del grupo.

| | |
|---|---|
| **10.4. Formación docente sobre inclusión** | Los profesores que participaron en el grupo focal coincidieron en que la mayoría del profesorado no había recibido formación inicial sistemática, suficiente ni específica en educación inclusiva ni en enfoques y valores pedagógicos. Esta brecha formativa es un tema recurrente en el debate y genera la percepción generalizada de que el desarrollo de habilidades inclusivas depende más de la experiencia personal y profesional que de la formación universitaria. Tal como lo describe el comentario de una profesora:<br>*[…] Pero realmente me lo ha dado la experiencia y aparte de pequeñas formaciones, intervenciones de compañeros orientadores, psicopedagogas, que nos ayudan, vale, es la experiencia, la experiencia con los mismos alumnos, la que te ayuda a desarrollar ciertas técnicas, ciertos recursos"* (Profesora_5, GD).<br>Con lo que se indica que la experiencia acumulada por el propio docente y el contacto con grupos de orientación y otros profesionales, y otros profesores contribuyen al desarrollo de estrategias más sensibles para el alumnado. Además, se reconoce que gran parte de su competencia para abordar la diversidad proviene de su propia experiencia docente, formaciones complementarias y el acompañamiento de psicopedagogas, orientadores y otros profesionales.<br>Por otra parte, un profesor reafirma la idea de que gran parte de su aprendizaje vinculado a la inclusión proviene de su contacto con profesores más experimentados con los que ha podido compartir experiencias, tal como lo dice:<br>*"Yo como docente, como persona dentro de este ámbito con menos experiencia, sí que he tenido la suerte de compartir el trabajo con referentes o con gente que tiene bastante más experiencia creo, y al final con otros docentes compartes tus inquietudes, tus problemas y tus dudas"* (Profesor_2, GD).<br>Lo que refleja una colaboración entre el profesorado, especialmente aquellos con más experiencia. |
| **10.5 Influencia de las actitudes y valores en la prevención del abandono escolar** | El profesorado participante coincide en que transmitir actitudes y valores positivos a través de la educación física es clave para promover la educación inclusiva y prevenir el abandono escolar. En general, consideran que estos valores son elementos protectores que mejoran la convivencia, la autoaceptación y la participación activa del alumnado. Un profesor menciona:<br>"Claro, es que es negativo, negativo, no va, ser más responsable, respetar, ser compañero, trabajar la autoestima, ser solidario claro, es que la claro que es positivo, claro puede favorecer la inclusión" (Profesor_3, GD). |

| | |
|---|---|
| | *[…] "Yo creo que sí la respuesta yo creo que sí. Desde la educación física y vehiculada con estos trabajos de valores y actitudes van a ayudar a optimizar esta situación. Supongo que se va a traducir en menos abandono, más persistencia, no, pero todos hemos visto muchos casos en espacios marginales donde a través de equipos de fútbol"* (Profesor_1, GD).<br>Comentarios que refuerzan que el área de la EF orientada pedagógicamente pueden influir de forma positiva en el abandono escolar.<br>Por su parte, otro maestro menciona que:<br>*"Yo lo que creo un poco es que el problema no es el que esta estas actitudes y estos valores se transmitan a través de la educación física, que yo creo que sí que se transmiten constantemente lo que lo que creo que el problema luego es que estas actitudes y valores se puedan extrapolar o transmitir luego a las otras disciplinas o a las otras o a los otros ámbitos"* (Profesor_4, GD).<br>Enfatizando que el verdadero desafío consiste en que estos valores no queden limitados únicamente al ámbito de la EF. |

### 9.2. Análisis de datos de Paraguay

| Dimensión I desarrollo de actitudes y valores en EF | |
|---|---|
| **Categoría: Valores presentes en el área de la Educación Física** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **1.1. Responsabilidad** | En las ocho clases se observaron diversas manifestaciones de la responsabilidad personal y grupal. En cuanto a la responsabilidad personal, los alumnos han llegado puntuales la mayoría de las veces, utilizaban el uniforme adecuado para las clases de EF, fueron capaces de seguir instrucciones, formar filas o grupos según las indicaciones de la profesora, respetando las normas de comportamiento y seguridad. Han completado diversas tareas deportivas y solicitado la ayuda de la profesora en caso de conflicto.<br>Por otro lado, la responsabilidad grupal se reflejó en aspectos como la formación ordenada de equipos, reagrupamiento eficiente después de los deportes o partidos, cooperación colectiva durante los entrenamientos y actividades, autogestión de situaciones de juego libre (rotaciones, reinicios) y cuidado compartido de los equipos e instalaciones, como la cooperación para recuperar balones o mantener la continuidad de las actividades.<br>Diversos comportamientos observados en las clases de educación física exponen cómo algunos estudiantes responden, o no, a las reglas establecidas y sus responsabilidades dentro del aula. Como se observa en la clase 1, cuando la profesora recuerda a los estudiantes las reglas de presentación personal y algunas estudiantes se levantan para atarse el cabello según las instrucciones. Este comportamiento refleja una conducta responsable orientado a seguir las reglas establecidas. De igual manera, en la clase 3, cuando los estudiantes obedecen las instrucciones para desplazarse a su ubicación asignada de manera ordenada, se observa responsabilidad grupal, lo que indica la capacidad del grupo para organizarse y responder adecuadamente a las instrucciones del docente, como se puede observar en la figura 69. |

**Figura 69. Alumnos siguiendo indicaciones de la maestra**



*Nota.* Clase 1

Sin embargo, también se observaron conductas que indican la ausencia del valor de la responsabilidad, reflejándose en acciones que indican dificultades o limitaciones en su uso. Por ejemplo, en la clase 3, se observa que una estudiante no completa todas las repeticiones del ejercicio propuesto.

En otras sesiones, como en la clase 5, un estudiante abandona la actividad que estaba realizando y se sienta, no completando la actividad. En la clase 6, tres estudiantes no participan y se sientan en la banca, lo que refleja una falta de responsabilidad y de compromiso al no llevar sus inspecciones médicas. (En este sentido, es importante señalar que por resolución ministerial y concordancia con la Ley N.º 1680/2001 se establece la obligatoriedad de que el alumnado cuente con un certificado de inspección médica como requisito para participar en clases de EF.

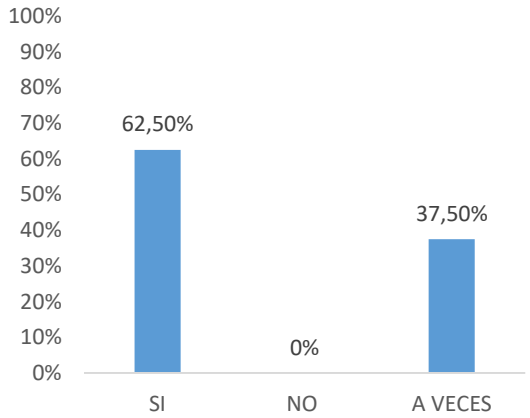
**Figura 70. Alumnos que no participan**



*Nota.* clase 6.

En relación con los datos del cuestionario aplicado al alumnado, los resultados complementan y refuerzan las evidencias obtenidas en las observaciones. Ante la pregunta 10 del cuestionario sobre si participan en todas las actividades de educación física, el 62,5 % del alumnado manifestó que sí participa de manera constante, mientras que el 37,5 % indicó que solo participa a veces, como se puede observar en la figura 71.

**Figura 71. Ítem 10 ¿Participas en todas las actividades que se realizan?**




Por lo tanto, aunque una parte significativa del grupo asume de forma habitual su responsabilidad y compromiso con las tareas propuestas, existe un sector del alumnado cuya participación es intermitente, mostrando que la responsabilidad, aunque presente, no se manifiesta de manera homogénea en todo el alumnado, lo cual coincide con las observaciones.

Con relación a las actividades propuestas por la profesora, se observa que la mayoría de las actividades que realizan favorecen el desarrollo de la responsabilidad personal y grupal, especialmente a través de la organización del grupo, la gestión del esfuerzo, el respeto de normas básicas, destacándose el papel activo de la docente señalando de forma reiterada las normas de responsabilidad. Por ejemplo, en la clase 4 en la que un empujón provoca la caída de un alumno que se encontraba jugando fútbol, la docente interviene verbalmente diciendo “así no”. De

| | |
|---|---|
| | esta manera se observa que la maestra interviene de forma clara ante situaciones irresponsables. |
| **1.2. Solidaridad** | En relación con el valor de la solidaridad, las observaciones realizadas en las distintas sesiones de educación física evidencian manifestaciones heterogéneas, que oscilan entre conductas solidarias explícitas, intervenciones mediadas por la profesora y situaciones en las que dicho valor aparece ausente.<br>En la clase 1, se observa una situación que refleja una ausencia de apoyo entre pares, cuando “una alumna comenta que no tiene pareja, por lo que realiza el recorrido sola”, lo que puede poner de manifiesto una falta de iniciativa del grupo para integrar a la compañera en la actividad propuesta.<br>En la clase 2, durante el desarrollo de los juegos libres se registran episodios de contacto físico brusco, como empujones entre algunos alumnos, que, si bien no derivan en agresiones mayores, requieren la intervención docente para su gestión. En este contexto, en la clase 3, ante una jugada brusca en la que dos alumnos caen al suelo, la docente interviene dialogando con los implicados y apartándolos temporalmente del juego, lo que indica que la solidaridad no siempre surge de forma espontánea desde el grupo, sino que es mediada por la figura adulta.<br>**Figura 72. Alumnos empujándose en el fútbol**<br><br>*Nota.* Clase 2.<br>En contraste, en la clase 4 emergen conductas solidarias más explícitas entre el alumnado. Tras un empujón que provoca la caída de un jugador, además de la intervención verbal de la docente, un compañero acude a ayudar al alumno caído, dándole un abrazo breve. Asimismo, |

cuando un alumno cae al suelo y se lesiona, algunos compañeros se acercan junto a él, evidenciando gestos de apoyo emocional y acompañamiento ante una situación de malestar físico, como se observa en la figura 73.

**Figura 73. Alumnos acercándose a compañero que se ha caído**



*Nota.* clase 4

Durante la clase 5, la solidaridad se manifiesta principalmente a través de la organización y el cuidado del entorno ante una situación imprevista, cuando se gestiona la limpieza de la zona del vómito de un alumno, mientras la docente acompaña al alumno afectado al lavadero. Sin embargo, en esta misma sesión, se registra también una situación de ausencia de apoyo entre iguales, dado que se produce una caída sin asistencia por pares, reincorporándose el alumno de manera autónoma.

**Figura 74. Maestra verificando estado de alumno que ha vomitado**



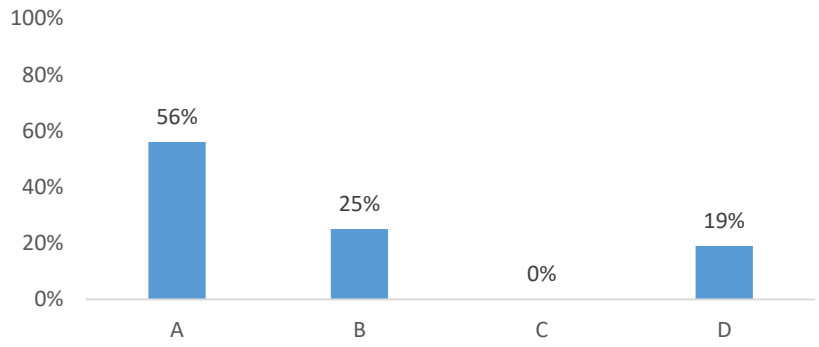
*Nota.* Clase 5.

En la clase 6, durante el desarrollo del partido de fútbol, se observan expresiones de frustración tras los goles, seguidas de gestos de apoyo entre compañeros.

Finalmente, en la clase 7, ante dos incidentes leves, un choque y una patada accidental, se registra una respuesta solidaria inicial por parte del propio alumnado, quienes asisten a los compañeros afectados, complementada posteriormente por la intervención de la docente, lo que refleja una combinación de apoyo entre pares y mediación adulta.

Los resultados del cuestionario permiten profundizar en la comprensión del valor de la solidaridad desde la perspectiva del propio alumnado. Ante la situación hipotética de encontrarse en un juego competitivo y observar que un compañero presenta dificultades, el 56 % de los estudiantes afirma que ayudaría de inmediato, priorizando el bienestar colectivo por encima del resultado del juego. En cambio, un 25 % declara que ayudaría solo si la acción no implicara perder, mientras que un 19 % optaría por esperar hasta el final del juego para ofrecer ayuda. Resulta significativo que ningún estudiante señale que continuaría jugando sin intervenir (0 %), lo cual se puede observar en la figura 75.

**Figura 75. Ítem 9 Cuando te encuentras en una actividad de competición (o juegos) y un compañero/a tiene una dificultad tú: (marca solo 1 opción)**




**A-** Los ayudas de inmediato. Es más importante ayudar y pasarlo bien que ganar
**B-** Ayudas solo si no implica perder, es más importante ganar
**C-** Continúas con el juego, es más importante ganar
**D-** Los ayudas al final del juego

| | |
|---|---|
| **1.3. Respeto** | En relación con el valor del respeto, las observaciones realizadas en las distintas sesiones muestran la coexistencia de conductas normativas institucionalizadas, manifestaciones de respeto hacia la figura docente y los compañeros, así como episodios reiterados de transgresión de las normas de convivencia.<br><br>En la mayoría de las clases observadas, se registra un ritual inicial de saludo que evidencia formas explícitas de respeto hacia la docente. De manera recurrente, la maestra saluda cordialmente diciendo: "*Buenos días para todos, a lo que los estudiantes se levantan y responden al unísono Buenos días, maestra, seguido del intercambio ¿Cómo están? Muy bien, gracias, ¿y usted, maestra?"* Este saludo colectivo se presenta como una práctica establecida que estructura el inicio de la sesión.<br><br>En la clase 1, la docente refuerza verbalmente el respeto a las normas y al espacio de los demás al explicar las reglas del juego, enfatizando que no deben empujarse ni gritar. Posteriormente, tras la realización de ejercicios de sentadillas en los que el grupo participa de forma conjunta, la profesora retoma incidentes previos de choques entre alumnos y refuerza la importancia de respetar el lugar asignado, vinculando el respeto con el cuidado del espacio corporal compartido.<br><br>Durante la clase 2, el respeto aparece asociado a la seguridad y la integridad física. La docente recuerda la necesidad de mantener conductas respetuosas que no comprometan la integridad física de los demás y advierte expresamente que no se debe tirar del cabello, empujar o morder a los compañeros, invitando al alumnado a comportarse de forma respetuosa. No obstante, en esta misma sesión se observa una conducta contraria a dichas normas, cuando una alumna se integra al grupo empujando a una compañera para ocupar su lugar en la fila, evidenciando una falta de respeto hacia el espacio y el turno de la otra estudiante, como se observa en la figura 76. |

**Figura 76. Alumna empujando a su compañera**

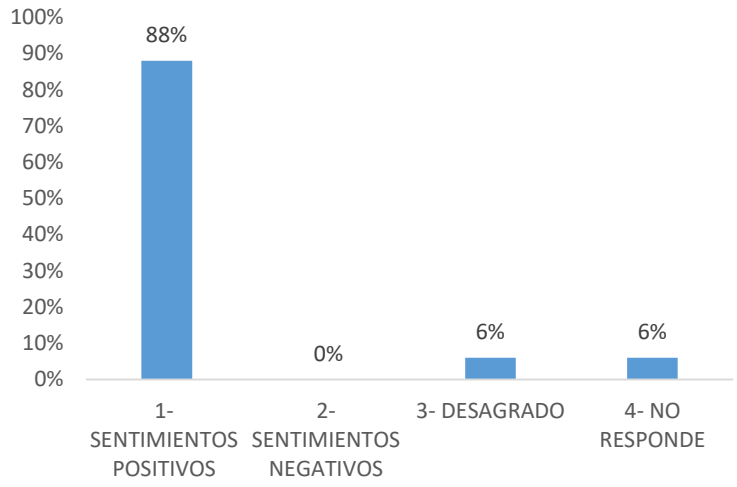


*Nota.* clase 2.

En la clase 3, se registran situaciones de desatención a la autoridad docente y a las normas establecidas, cuando algunas alumnas se dirigen al sanitario sin autorización. A pesar de las indicaciones verbales y gestuales de la docente para que regresen, las alumnas ingresan al aula, lo que obliga posteriormente a la maestra a intervenir de manera directa, acompañarlas de regreso y cerrar la puerta, restableciendo el orden y los límites de la actividad.

Se han observado varios episodios de ausencia de respeto en la clase 4, tanto hacia la docente como entre compañeros. Se registra la expresión verbal *"nde tavy, profe"* (que significa qué loca profesora), dirigida a la maestra, así como un comentario despectivo entre pares "qué pelotuda" durante una actividad de voleibol. Asimismo, durante el pase de lista, mientras algunos alumnos atienden, otros conversan entre sí y algunos emiten sonidos de desagrado ante la explicación de la clase, mostrando escaso interés, atención y falta de respeto. En esta sesión, la docente intervino reiteradamente para restablecer el orden y corregir conductas, como cuando un alumno intentó salir sin permiso y fue reconducido verbalmente a su fila.

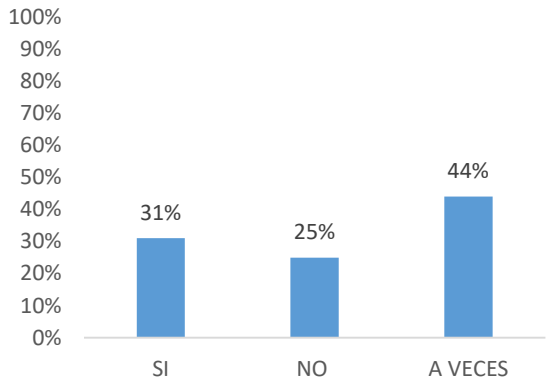
En la clase 5, se observan conductas reiteradas de falta de respeto entre pares y falta de atención colectiva. Durante la marcha en fila, un alumno empuja en dos ocasiones a compañeros que se encuentran detrás, sin que se registren reacciones o intervenciones por parte del grupo. Asimismo, durante el pase de lista, se observa que parte del grupo

| | |
|---|---|
| | atiende y otra parte conversa con sus compañeros, lo que evidencia una atención desigual a la dinámica propuesta por la docente.<br>Finalmente, en la clase 7, aunque la docente explica la organización de la sesión y recuerda las normas de participación, algunos alumnos conversan entre sí mientras se pasa lista. Más adelante, se produce una breve discusión entre dos alumnos tras una jugada fallida, que incluye un empujón y comentarios del grupo, lo que refleja dificultades para mantener interacciones respetuosas en situaciones de tensión durante el juego. |
| **1.4. Autoestima / Autoconcepto** | Los resultados del cuestionario muestran indicadores que apuntan a una valoración positiva de la autoestima y la autoimagen del alumnado, así como una percepción emocional favorable hacia la asignatura.<br>En la última pregunta del cuestionario, la cual es una pregunta abierta ha sido agrupada según las respuestas obtenidas con relación a cómo se sienten en las clases de educación física en general. En el resultado predominan las emociones positivas (88 %), seguidas de un (6%) que refiere desagrado y otro (6%) que no responde. En conjunto, estos resultados reflejan que, aunque el clima emocional percibido es mayoritariamente favorable, como se observa en la figura 77.<br>**Figura 77. Ítem 22 Para finalizar este cuestionario te queremos preguntar de forma general ¿Cómo te sientes en las clases de Educación Física? Razona tu respuesta**<br><br><br>En relación con la autoestima y el autoconcepto, las observaciones reflejan manifestaciones vinculadas principalmente a la percepción de |

competencia y al reconocimiento social en el contexto de educación física. En diversas ocasiones, la docente brinda retroalimentación positiva al alumnado.

En ese sentido, el 31% del alumnado afirmó que, en situaciones de conflicto, pediría ayuda al profesor; el 44 % indicó que lo haría solo en algunas ocasiones; el 25 % señaló que no solicitaría ayuda, como se observa en la figura 78.

**Figura 78. Ítem 19 Si surge algún conflicto con un compañero ¿pides ayuda al profesor?**




Se ha observado también que el alumnado recurre al docente de forma variable, por ejemplo, en la clase 2 una alumna solicita la ayuda de la maestra porque un alumno la estaba molestando. Durante la clase 6 de igual forma, un grupo de alumnos se acerca a la maestra para dialogar.

No obstante, también se identifican episodios que pueden tensionar la autoestima, tales como comentarios despectivos entre compañeros como ha ocurrido en la clase 3 en la que una alumna se expresa negativamente sobre otra. En paralelo, ciertos alumnos manifiestan conductas de retirada ante tareas percibidas como exigentes, como abandonar una actividad sin completarla como se ha observado en la clase 5.

En conjunto, el análisis evidencia que, a lo largo de las sesiones, conviven prácticas e interacciones que refuerzan la autoestima, mediante reconocimiento, acompañamiento y apoyo entre pares, con otras que pueden tensionarla, como la ridiculización, la presión por el resultado o la exposición pública.

| | |
|---|---|
| | En este fragmento, un docente pone de relieve que el acompañamiento y la afirmación pedagógica durante la realización de las actividades físicas favorecen una percepción más positiva de sí mismos en el alumnado.<br>*"Hoy día ya al menos en mi entorno todos participan de una u otra forma y de acuerdo a su capacidad y uno de los enfoques que prácticamente dio vuelta a todo eso es el enfoque de las habilidades y no en las limitaciones yo creo que la mayoría de los profesores tienen en cuenta eso hoy día ya no nos enfocamos más en las limitaciones del alumno sino en las habilidades y tratamos de potenciar eso porque anteriormente queríamos que los alumnos sean buenos en todo pero la realidad no, eso es algo imposible, entonces nos enfocamos más en lo que ellos son buenos y tratamos de potenciar eso y eso hace que eleves autoestima"* (Profesor_1, GD). |
| **1.5.Compañerismo** | En relación con el valor del compañerismo, las observaciones realizadas muestran la coexistencia de interacciones de apoyo entre pares y conductas que evidencian su ausencia, particularmente en situaciones de juego competitivo.<br>En la clase 4, se observa una conducta que puede interpretarse como una forma ambivalente de compañerismo. Durante el trote alrededor de la cancha, un alumno se retrasa en la salida y un compañero lo empuja suavemente diciéndole*: concéntrate*. Si bien el gesto tiene como finalidad facilitar la continuidad de la actividad y el alumno logra mantenerse en pie y continuar, la acción física de empujar introduce un componente correctivo que podría situarse en un límite entre el apoyo y la imposición, como se observa en la figura 79.<br>**Figura 79. Alumno empujando a otro para que inicie la actividad**<br> |

*Nota.* Clase 4.

Por otro lado, en la clase 3, durante el desarrollo de un juego de voleibol, se registra una manifestación explícita de ausencia de compañerismo, cuando se produce un comentario despectivo entre dos alumnas "*qué mala jugadora que es".*

Durante la clase 4, en el contexto de un partido de fútbol con desarrollo espontáneo, se observa un empujón entre alumnos que no deriva en agresión verbal y permite la continuidad del juego. La docente interviene posteriormente, se aproxima al grupo, conversa brevemente con los implicados y restablece la calma, como se observa en la figura 80.

**Figura 80. Intervención de la docente en el juego**

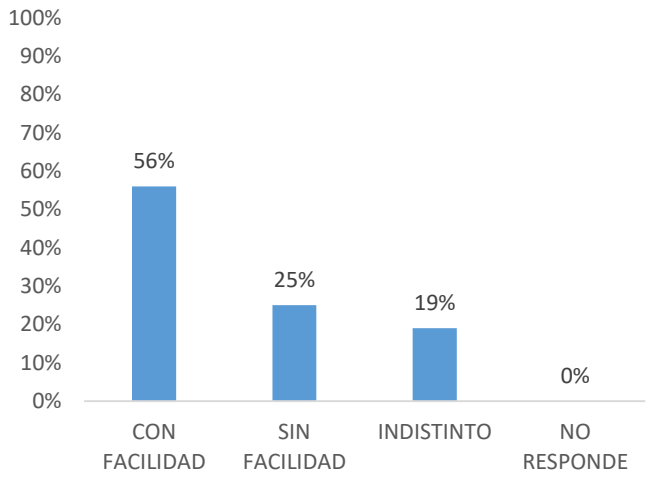


*Nota.* Clase 4

Asimismo, tanto en la clase 2 como en la clase 5, se registra un episodio espontáneo de compañerismo cuando la pelota queda atrapada en un árbol. Ante esta situación, el grupo colabora para recuperarla y retoma el juego, sin que se observe una intervención directa de la docente. Además, se registran manifestaciones positivas de compañerismo, evidenciadas cuando se celebran los goles con gritos y gestos de euforia. Estas expresiones colectivas reflejan reconocimiento mutuo y refuerzo emocional entre los participantes ante el logro compartido.

De manera similar, en la clase 6, tras situaciones de frustración asociadas a los goles recibidos, se observan gestos de apoyo entre compañeros, lo que indica la presencia de conductas orientadas al acompañamiento emocional y al sostenimiento del grupo frente a la tensión competitiva.

Finalmente, en la clase 7, se registran actitudes positivas de reconocimiento entre pares, tales como aplausos ante buenas jugadas,

| | |
|---|---|
| | que contribuyen a generar un clima de valoración del esfuerzo y del desempeño de los compañeros, independientemente del resultado del juego.<br>Complementariamente, al explorar cómo se relacionan con compañeros distintos de su grupo habitual cuando el profesorado organiza equipos, el 56 % afirma que realizaría las actividades con facilidad, mientras que el 25 % declara que le cuesta adaptarse y el 19 % expresa que le resulta indistinto, es decir que puede trabajar con facilidad con sus compañeros más allegados como con los que no. Este hecho, al contrastarlo con las observaciones, identifica pocos momentos estructurados para el trabajo con iguales, aunque sí se identificaron momentos puntales de compañerismo generados de forma espontánea en algunas actividades, fueron limitados. En la figura 81 se observan las respuestas del alumnado.<br>**Figura 81. Ítem 16 Cuando el profesor/a crea los grupos y no te asigna con tus amigos de siempre ¿te cuesta mucho hacer las actividades/juegos con otros compañeros? ¿Por qué? Razona tu respuesta**<br> |
| **Categoría: Actitudes en el área de educación física** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **2.1. Autonomía** | Las actividades propuestas por la maestra ofrecen oportunidades parciales para la toma de decisiones del alumnado. En la mayor parte de las clases, las acciones de los estudiantes se desarrollan bajo instrucciones |

directas; sin embargo, en determinados momentos, como en el juego libre, se habilitan espacios de elección y autonomía.

En relación con la actitud de la autonomía, las observaciones realizadas en las sesiones evidencian distintos niveles de autorregulación, iniciativa y toma de decisiones por parte del alumnado.

En la clase 1, se observan diferencias en la capacidad de autoorganización del grupo. Mientras la docente organiza a los varones para formar filas de a dos, se registra que las niñas, de forma espontánea, ya se han agrupado correctamente, lo que refleja una iniciativa autónoma por parte del género femenino.

Durante la clase 2, se registran conductas de autonomía en la gestión del tiempo y del espacio de práctica. Mientras algunas alumnas juegan al voleibol cerca del comedor y los varones esperan en la cancha, al despejarse el área, los niños inician un partido de fútbol. Se observa que la mayoría de los niños y una niña participan en este juego, sin intervención directa de la docente, lo que evidencia capacidad de autonomía y puesta en marcha de la actividad motriz sin guía inmediata.

En la clase 3, la autonomía se manifiesta de manera diferenciada según el tipo de tarea. Durante la explicación del ejercicio denominado paso de pato, algunos estudiantes muestran resistencia o incomodidad, expresada verbalmente o mediante gestos, lo que lleva a la docente a detener la actividad y ofrecer nuevas demostraciones y orientaciones individuales. En la figura 82 se observa cómo la maestra da nuevas indicaciones sobre la actividad.

**Figura 82. Maestra demostrando los pasos de la actividad**

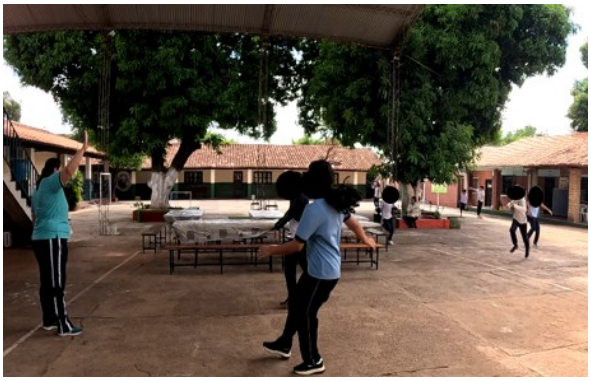


*Nota.* Clase 3.

| | |
|---|---|
| | Paralelamente, se observa que algunos compañeros se corrigen entre ellos, y otros practican el movimiento desde sus lugares mientras esperan su turno, evidenciando iniciativas autónomas de aprendizaje entre pares.<br>Al finalizar la actividad dirigida, la docente autoriza la hidratación y se registra que algunos alumnos corren a beber agua, mientras otros se dirigen espontáneamente a la cancha para iniciar un juego de fútbol y voleibol, como se observa en la figura 83.<br>**Figura 83. Alumnos jugando fútbol y alumnas jugando voleibol**<br><br>*Nota.* Clase 3.<br>En conjunto, los resultados muestran que la autonomía se manifiesta principalmente en contextos de juego libre y en situaciones que permiten la elección de actividades, la autoorganización de los equipos y la resolución de conflictos entre pares. No obstante, en tareas dirigidas o técnicamente demandantes, la autonomía aparece más limitada, requiriendo apoyos y orientaciones específicas por parte de la docente para garantizar la participación y el aprendizaje del alumnado. |
| **2.2. Participación** | En relación con la actitud de participación, las observaciones realizadas muestran una elevada implicación del alumnado en las actividades propuestas, aunque con variaciones en el nivel de compromiso y situaciones puntuales de baja participación que requieren intervención docente.<br>En las clases 1, 2 y 3 se observa una participación activa y sostenida desde el inicio de las sesiones, favorecida por dinámicas lúdicas, organizadas y claramente estructuradas por la docente. En la clase 1, el alumnado responde de forma inmediata a las consignas del juego |

propuesto, prestando atención a la docente y participando activamente en la dinámica propuesta, la que consiste en correr y esconderse al escuchar la palabra “desaparecer” y volver a la formación inicial al oír “reaparecer’” evidenciando comprensión de la tarea y una disposición generalizada a participar en la actividad motriz, como se observa en la figura 84.

**Figura 84. Alumnos “apareciendo” a la señal de la maestra**



*Nota.* Clase 1.

De manera similar, en la clase 2, la participación se manifiesta de forma ordenada y constante tanto en los momentos iniciales pase de lista y organización en parejas, como en el desarrollo de ejercicios de desplazamiento y cooperación, manteniéndose el orden y la implicación del grupo a pesar de las diferencias en la coordinación motriz. En la clase 3, la participación se vincula especialmente a la motivación por el juego, reflejada en respuestas verbales entusiastas ante las propuestas de la docente, donde luego de la explicación inicial de la docente, esta pregunta *¿para qué?, los alumnos responden con entusiasmo ¡Jugar! y ¡Fútbol!,* lo que refleja una disposición positiva hacia la actividad. Ante las consignas organizativas como la formación de filas, asignación de números y agrupamientos, los estudiantes responden de manera coordinada, repitiendo los números en voz alta y ajustándose a las indicaciones, lo que evidencia una participación activa tanto motriz como verbal.

Por el contrario, en las clases 4, 5 y 6, la participación presenta mayores oscilaciones y se muestra más heterogénea. En la clase 4, aunque la mayoría del alumnado responde a las indicaciones iniciales y participa en las actividades propuestas, se registran momentos puntuales de baja implicación y distracción, en los que, a la señal de la docente, los

estudiantes se levantan y forman filas, durante el cambio de ritmo propuesto, se observa que algunas alumnas no participan activamente, situación que la docente señala de forma explícita, logrando su reincorporación a la actividad. Posteriormente, en el trabajo por parejas, la participación es mayoritaria, aunque la docente debe intervenir para recordar la consigna de contar los segundos en voz alta. En la clase 5, esta participación se acentúa, observándose diferencias en el grado de atención y disposición hacia la actividad, con episodios de conversación paralela, durante el pase de lista, se registra que parte del grupo atiende y otra parte conversa con sus compañeros. Ante la explicación de la sesión y la formulación de preguntas por parte de la docente, formula la pregunta *"¿Qué vamos a hacer para practicar la resistencia?"* se observa una respuesta en tono de broma por parte de un alumno, en tono de broma *"acostarnos a dormir",* lo que lleva a la maestra a reiterar la necesidad de atención y a reconducir la participación hacia la actividad propuesta.

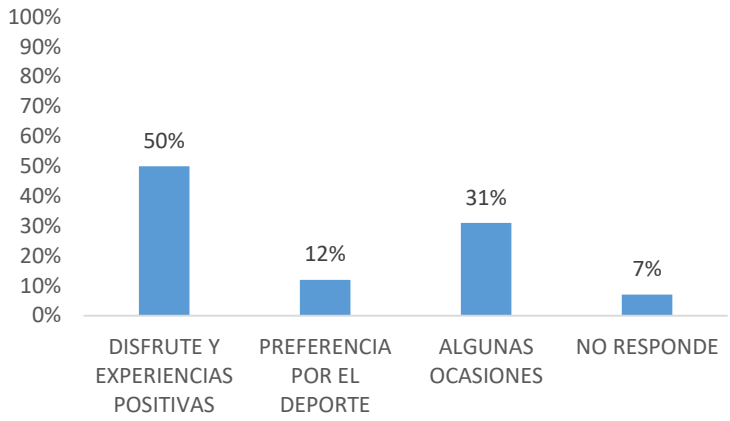
**Figura 85. Participación del alumnado**



*Nota.* Clase 5.

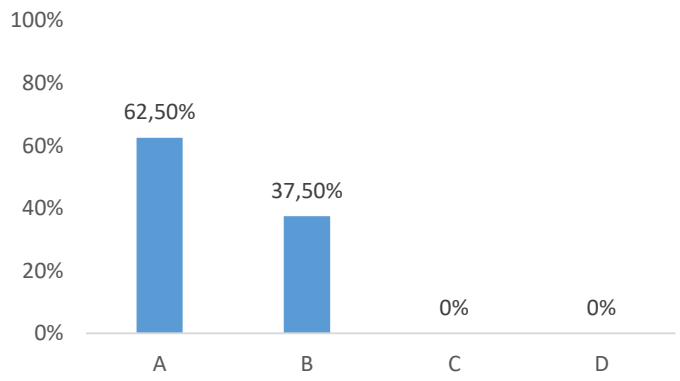
Ante la pregunta del cuestionario sobre si participan en todas las actividades propuestas, el 62,5 % del alumnado afirma que lo hace siempre, mientras que el 37,5 % declara que participa solo a veces. Esta distribución refleja un nivel general de implicación elevado, aunque no uniforme, en el que una parte del grupo mantiene una presencia constante en las tareas, mientras que otro sector presenta una participación no constante, coincidiendo con las observaciones realizadas.

En relación con la pregunta abierta del cuestionario, en la que se solicitó al alumnado explicar el motivo de su participación en las clases de

| | |
|---|---|
| | Educación Física, la mayoría de las respuestas se vinculan con el disfrute y la vivencia de experiencias positivas, categoría que concentra el 50% de las respuestas, en menor medida, un 12 % del alumnado fundamenta su participación en la preferencia personal por el deporte, por otro lado, un 31 % de las respuestas señala que la participación se produce solo en algunas ocasiones, como se observa en la figura 86.<br>**Figura 86. Ítem 11- Intenta explicar el porqué de tu respuesta**<br><br><br>En el grupo de discusión, el profesorado señala que la participación del alumnado se ve favorecida cuando se realizan propuestas que incluyan deportes que generen interés en el alumnado, siendo un recurso valioso para la transmisión de actitudes y valores.<br>*"Cuando juegan un deporte el chico quiere hacerlo y a través de eso vamos formando los valores principalmente el respeto a las normas el respeto a al compañerismo a la participación y una serie de valores como ya citaron que transversalmente se trabajan"* (Profesor_2, GD). |
| **2.3. Cooperación** | Se identifican actividades que requieren la interacción entre pares, trabajo en parejas para ejercicios de flexibilidad, dinámicas de cooperación física o ayuda mutua ante caídas o dificultades, así como comportamientos espontáneos de apoyo y colaboración entre compañeros.<br>Durante los juegos libres, se observan conductas de cooperación en momentos para organizar equipos, recuperar materiales o resolver conflictos menores, aunque estas dinámicas conviven con conductas competitivas y excluyentes. |

En relación con estos comportamientos, el cuestionario expone una aproximación a la manera en la que el alumnado aborda la resolución de tareas en grupo, entendida como la disposición a dialogar para la búsqueda de respuestas conjuntas. En este sentido, el 62,5 % declara que siempre dialoga con sus compañeros para organizar la actividad, y el 37,5 % indica que recurre a la conversación solo cuando la tarea resulta más compleja, mientras que ninguna respuesta se orienta a resolver las actividades en solitario, lo cual se puede observar en la figura 87.

**Figura 87. Ítem 8- Cuando es necesario resolver una tarea o actividad en grupo tú: (marca solo 1 opción)**




A- Siempre hablas con tus compañeros/as para resolver la tarea
B- A veces hablas con tus compañeros/as solo si la tarea es muy difícil
C- Prefieres no hablar con tus compañeros y resuelves tú solo la tarea
D- Te resulta más fácil resolver tú solo la tarea

En conjunto, los resultados reflejan que la cooperación es una actitud instalada y valorada por la mayoría del alumnado, si bien con diferentes grados de iniciativa y participación en función del contexto de trabajo grupal, la cual emerge especialmente en contextos que requieren interdependencia entre los participantes, ya sea a través de consignas

| | |
|---|---|
| | explícitamente cooperativas o frente a situaciones problemáticas que demandan una respuesta colectiva.<br>En el grupo focal un profesor menciona:<br>*"Con respecto a la propuesta también que aparece valores y actitudes yo por lo menos yo tengo la convicción que en esta área es lo que más se trabaja los valores y estas actitudes por el hecho de que cuando se practica cualquier deporte ahí se vincula el reglamento con la responsabilidad con el respeto con el trabajo en equipo la cooperación el esfuerzo entonces es una disciplina bastante importante la educación física que integra estos valores"* (Profesor_3, GD).<br>A partir de esta intervención se puede señalar que el profesor identifica la cooperación como un valor intrínseco a la práctica de la Educación Física, especialmente en el contexto de los deportes. El docente establece una relación directa entre el respeto de las normas, el trabajo en equipo y la cooperación, entendiendo que estas actitudes emergen de forma natural cuando el alumnado participa en actividades deportivas regladas. |
| **2.4. Tolerancia** | En relación con la actitud de tolerancia, las observaciones realizadas en las sesiones evidencian respuestas diversas del alumnado ante el error, la frustración y el desacuerdo durante la interacción motriz, oscilando entre conductas de aceptación de las decisiones del grupo y manifestaciones de baja tolerancia en situaciones de tensión competitiva.<br>En las clases 1 y 2 se observan manifestaciones de tolerancia vinculadas principalmente a la aceptación de errores y decisiones surgidas durante el desarrollo de las actividades motrices, aunque con matices en la gestión de la frustración y del contacto físico. En la clase 1, ante la repetición de una dinámica de desplazamiento que no alcanza el resultado esperado, la reacción del grupo se expresa mediante quejas en tono de broma tras la indicación de la docente, lo que refleja una aceptación parcial del error colectivo sin que ello derive en conflictos abiertos ni interrumpa la continuidad de la actividad. |

**Figura 88. Alumnos ejecutando tareas motrices**



*Nota.* Clase 1.

De forma similar, en la clase 2 se registran situaciones en las que el alumnado reconoce y acata decisiones implícitas del juego, por ejemplo, cuando en el juego de fútbol, un alumno grita ¡Falta! y la situación es aceptada por sus compañeros, sin conflictos. No obstante, en esta misma sesión también emergen empujones aislados entre algunos alumnos y expresiones de frustración ante una jugada fallida que no reciben apoyo del grupo, lo que indica dificultades puntuales para gestionar el error y el contacto físico en contextos de competencia.

Por el contrario, en la clase 7 la tolerancia se muestra más comprometida, especialmente en situaciones de juego con mayor carga competitiva. Se observan episodios reiterados de frustración ante errores propios o ajenos, acompañados de comentarios descalificadores hacia los compañeros, así como una breve discusión que incluye contacto físico tras una jugada fallida, como se observa en la figura 89.

**Figura 89. Alumnos en momento de juego de fútbol**



*Nota.* Clase 7.

| | |
|---|---|
| | Estas conductas evidencian una menor aceptación del error del otro y dificultades para resolver desacuerdos de forma dialogada y respetuosa, intensificándose las tensiones interpersonales durante el desarrollo de la actividad.<br>En conjunto, los resultados indican que la tolerancia del alumnado se manifiesta de manera desigual a lo largo de las sesiones observadas. Mientras que en las clases 1 y 2 predominan respuestas que permiten la continuidad de la actividad y la aceptación básica de errores y decisiones del juego, en la clase 7 emergen con mayor intensidad conductas de frustración, desaprobación verbal y contacto físico, lo que pone de relieve la necesidad de estrategias docentes orientadas a la regulación emocional, la aceptación del error y la gestión respetuosa del conflicto en contextos de educación física.<br>De acuerdo con lo observado, en el grupo de discusión se reflexiona sobre la idea de que la tolerancia se construye de manera progresiva a partir del respeto y la aceptación del alumnado dentro del grupo, el docente señala que, aunque la inclusión total no siempre es inmediata, el primer paso consiste en integrar al alumno y generar un clima de aceptación que favorezca su participación.<br>Un profesor menciona que:<br>*"Una vez que el profesor respeta al alumno los compañeros mísmos van a respetar al compañero que se está integrando porque una inclusión total a veces es difícil pero una integración es lo primero que hacemos integrarle al grupo de tal manera que la actitud de él en primer lugar cambie como que es aceptado y luego que los compañeros lo integren para la participación de las actividades eso ya lleva a un cambio de actitud la tolerancia y al esfuerzo que el propio alumno incluido puede realizar"* (Profesor_2, GD).<br>En relación con el ítem 16 del cuestionario, el 56 % del alumnado declara no tener dificultades para trabajar con compañeros distintos a los habituales, mientras que un 25 % manifiesta experimentar algunas dificultades cuando se les asigna trabajar con determinados compañeros y a un 19% le es indistinto, como se puede observar en la figura 90. |

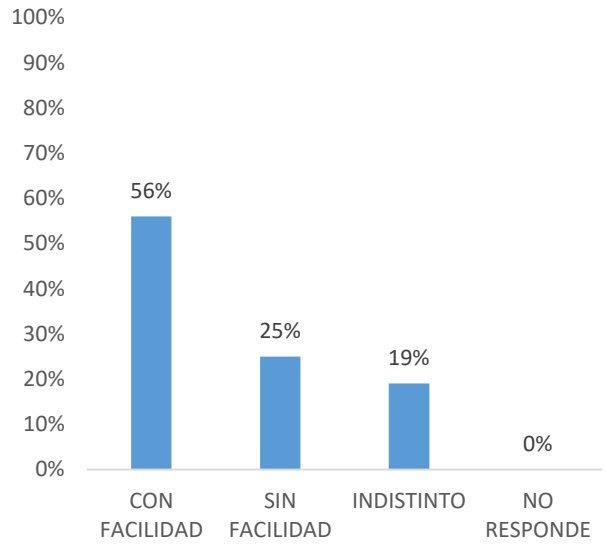
| | |
|---|---|
| | **Figura 90. Ítem 16- Cuando el profesor/a crea los grupos y no te asigna con tus amigos de siempre ¿te cuesta mucho hacer las actividades/juegos con otros compañeros? ¿Por qué? Razona**<br><br><br>Los datos reflejan la diversidad de actitudes de tolerancia que surgen en las sesiones, lo que puede constituir una base favorable para el desarrollo de prácticas inclusivas en las clases de Educación Física. |
| **2.5. Esfuerzo** | En relación con la actitud de esfuerzo, las observaciones realizadas en las sesiones de Educación Física muestran una implicación variable del alumnado ante tareas de coordinación, resistencia y acondicionamiento físico, evidenciándose tanto conductas de perseverancia y mejora progresiva como situaciones de abandono parcial o reducción del compromiso ante el aumento de la exigencia física.<br>En las clases 1, 3 y 6 se observan manifestaciones más consistentes del esfuerzo, especialmente en actividades estructuradas y acompañadas de una supervisión y apoyo docente continuos. En la clase 1, ante las dificultades iniciales del grupo para ejecutar ejercicios de coordinación propuestos: levantamiento alternado de brazos, giros y diferenciación entre media y vuelta completa, la docente ofrece demostraciones adicionales y repite las consignas. Con cada nuevo intento, el grupo mejora su coordinación, progreso que es reconocido mediante aplausos tanto por parte de la profesora como del propio alumnado, reforzando la persistencia y el esfuerzo sostenido. |

**Figura 91. Alumnos realizando movimientos de coordinación**



*Nota.* Clase 1.

De manera similar, en la clase 3, durante una actividad de elevada exigencia física, en la que el alumnado debía avanzar boca arriba con apoyo en manos y pies como se observa en la figura 92.

**Figura 92. Alumnos avanzando boca arriba**



*Nota.* Clase 3

La mayoría del grupo mantiene el compromiso con la tarea, mientras que un alumno que no logra completarla se reincorpora sin generar conflicto y se retira, evidenciando aceptación de las propias limitaciones, mientras que el resto del alumnado realiza la actividad con mayor o menor dificultad, lo que refleja un compromiso generalizado, acompañado de aceptación de las propias limitaciones. En la clase 6, el esfuerzo se manifiesta de forma notable en las actividades de resistencia, donde, a pesar de la aparición de signos de fatiga y la disminución

progresiva del ritmo, el alumnado completa las tareas propuestas con el acompañamiento motivacional de la docente y la regulación de los tiempos de descanso.

**Figura 93. Alumnos corriendo en la pista**



*Nota.* Clase 6.

Por el contrario, en las clases 2, 4, 5 y 7 el esfuerzo aparece de manera más irregular y dependiente de la supervisión docente. En la clase 2, durante las actividades de caminata y trote, algunos alumnos muestran signos de disfrute, riendo y conversando entre sí, mientras que otros reducen el ritmo. Asimismo, se registra que algunos alumnos interrumpen la actividad antes de tiempo cuando perciben que la docente no los observa, registrándose diferencias en la intensidad mantenida, observándose reducciones del ritmo e interrupciones de la actividad cuando disminuye el control directo de la docente.

Esta tendencia se repite en la clase 4, donde algunos alumnos, al notar que la docente está de espaldas, no realizan tal como la maestra lo había explicado (el ejercicio que consistía en trotar dando palmadas en las rodillas). En la clase 5, se identifica un episodio puntual de abandono temprano de la tarea, en la que un alumno realiza la primera ronda de la actividad a menor velocidad y luego abandona sin repetir la serie, sin que se registre una indicación docente audible. Finalmente, en la clase 7, durante tareas aeróbicas iniciales, se observa nuevamente una participación desigual en términos de esfuerzo sostenido, donde se observa que algunos alumnos reducen la intensidad o interrumpen el recorrido sin indicación de la docente.

| | |
|---|---|
| | En conjunto, los resultados indican que la actitud de esfuerzo del alumnado es fluctuante y se ve favorecida en propuestas breves, claramente estructuradas y acompañadas de refuerzos y apoyos docentes. En cambio, ante tareas prolongadas o de mayor exigencia física, el esfuerzo tiende a disminuir, en las que suelen aparecer conductas de interrupción de la actividad o abandono parcial del mismo.<br>En el grupo de discusión el profesorado destaca el esfuerzo como una actitud relevante dentro del área de la EF.<br>*"Yo al menos tengo mucho en cuenta el esfuerzo que hace el alumno una de las actitudes que marca diferencia porque hay muchos alumnos que no realizan ningún esfuerzo de ser mejor cada día sin embargo los segundones se fuerzan más"* (Profesor_1, GD).<br>En este sentido, se valora especialmente la implicación personal del alumnado y su disposición a superarse, independientemente de su nivel inicial. El docente subraya que, en muchos casos, los estudiantes con mayores dificultades muestran un mayor compromiso. |
| **Dimensión II Aspectos organizativos favorecedores de la inclusión** | |
| **Categoría: 3. Distribución del espacio** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **3.1. Espacio que permite un desplazamiento ajustado a la actividad propuesta** | El análisis de las sesiones de educación física refleja que el uso y la organización del espacio constituyen un elemento central para posibilitar, aunque de forma variable, un desplazamiento del alumnado ajustado a las actividades propuestas. En la mayoría de las sesiones observadas, la docente adapta el espacio disponible en función de las condiciones contextuales (clima, presencia de otros grupos, actividades institucionales), lo que permite garantizar la continuidad de la práctica motriz y la participación general del alumnado.<br>En varias sesiones (1, 3, 5 y 6), se observa una delimitación explícita del espacio de trabajo, ya sea mediante consignas verbales "mantenerse dentro del área delimitada", "tocar la zona pintada y volver" o a través de la organización en filas, circuitos o recorridos alrededor de la cancha. |

**Figura 94. Maestra señalando zona delimitada**



*Nota.* Clase 5.

Esta estructuración espacial, aunque sea verbal y no con el uso de señaladores como conos, facilita que el alumnado comprenda los límites de desplazamiento y ajuste su movimiento a la tarea solicitada, favoreciendo una participación ordenada y segura, incluso en actividades que implican desplazamientos continuos como caminatas o circuitos de resistencia.

No obstante, el análisis también visibiliza limitaciones estructurales y organizativas que inciden en el ajuste del desplazamiento a la actividad. En la mayoría de las sesiones la coincidencia con la salida de otros cursos, el uso compartido del patio o la instalación de mesas del comedor escolar reducen el espacio disponible para la realización adecuada de las clases, lo que ha dado lugar a interrupciones, desaceleraciones del ritmo del alumnado en alguna actividad de velocidad. Estas interferencias externas generan momentos de desorganización y dificultan que todos los estudiantes puedan mantener un desplazamiento continuo y ajustado a la propuesta inicial, como se observa en la figura 95.

**Figura 95. La zona de EF en hora de salida escolar**



*Nota.* Clase 8.

| | |
|---|---|
| | Asimismo, durante las fases de juego libre, frecuentes en el tramo final de las sesiones, el uso del espacio aparece menos regulado pedagógicamente. En estos momentos, los desplazamientos se ajustan más a la lógica espontánea del juego que a una organización docente planificada, lo que deriva en ocupaciones desiguales del espacio, empujones ocasionales o desplazamientos desordenados, especialmente en los partidos de fútbol. Aunque estas situaciones no suelen derivar en conflictos graves, sí se pueden observar patrones donde se detecta un uso mayoritario del espacio de la cancha por el alumnado que juega fútbol (mayormente niños), quienes tienen una tendencia de ocupación de la mayor parte del patio. Por otro lado, los alumnos que no juegan al fútbol (mayormente niñas), se sitúan en espacios más reducidos, condicionados por la falta de un espacio específico paraa jugar voleibol.<br>En contraste, cuando la docente propone actividades estructuradas con recorridos definidos carreras cronometradas, desplazamientos laterales, ejercicios por filas o en circuitos, se observa un mayor ajuste del desplazamiento a la tarea, incluso en alumnado con ritmos de ejecución diferentes.<br>**Figura 96. Inicio de la actividad**<br><br>*Nota.* Clase 6. |
| **3.2. Organización adecuada para las actividades planteadas** | El análisis de las sesiones de educación física muestra que la organización general de las actividades se caracteriza por una estructura recurrente y reconocible, basada en una secuencia que integra momentos |

| | |
|---|---|
| | de inicio, desarrollo y cierre, lo que contribuye a generar previsibilidad y comprensión de la dinámica de la clase por parte del alumnado.<br><br>Esta organización se observa en las fases dirigidas, donde la docente establece rutinas claras de formación, desplazamiento y ejecución de las tareas motrices.<br><br>En la mayoría de las sesiones, la docente inicia las actividades mediante consignas explícitas, acompañadas de demostraciones prácticas o modelado corporal, lo que facilita la comprensión de las tareas incluso en actividades que implican una coordinación motriz más compleja. La repetición de instrucciones, el conteo en voz alta y el uso de señales verbales o gestuales permiten mantener al grupo orientado hacia el objetivo de la actividad, reduciendo la incertidumbre y favoreciendo la participación del alumnado con distintos niveles de habilidad. Como por ejemplo en la clase 4, la maestra demuestra con un ejemplo la manera en la que deben iniciar el estiramiento para que los alumnos lo hagan por sí mismos.<br><br>***Figura 97. Maestra demostrando estiramiento***<br><br><br><br>*Nota.* Clase 4.<br><br>La organización por filas, grupos numerados o parejas aparece como una estrategia central para gestionar el grupo y distribuir la participación. Este tipo de agrupamiento favorece que la mayoría del alumnado tenga un rol asignado y un turno claro de intervención, evitando exclusiones prolongadas y facilitando la rotación en actividades de resistencia, velocidad o cooperación. Asimismo, la alternancia entre actividades colectivas y tareas por subgrupos permite ajustar la intensidad |

y el ritmo de participación sin necesidad de separar al alumnado del grupo clase.

No obstante, en algunas sesiones se aprecian irregularidades organizativas ocasionales que inciden en el desarrollo óptimo de las actividades. En algunas sesiones, se observan momentos en los que parte del alumnado interrumpe la tarea antes de su finalización o pierde la concentración cuando la supervisión docente disminuye.

Durante las fases de transición entre actividades, la organización presenta resultados dispares. En varias ocasiones, los cambios de tarea se realizan de manera fluida, con indicaciones claras que permiten una reorganización rápida del alumnado. Sin embargo, en otros momentos, las transiciones se ven afectadas por interrupciones externas como la salida de alumnos de otros cursos o la presencia de adultos que vienen a recoger a sus hijos o hijas, lo que ralentiza el inicio de la siguiente actividad y genera breves períodos de desorganización grupal. Como se puede observar en las figuras 98 y 99.

**Figura 98. Alumnos de primaria**



**Figura 99. Padre recogiendo a su hijo**



*Nota.* Clase 3.

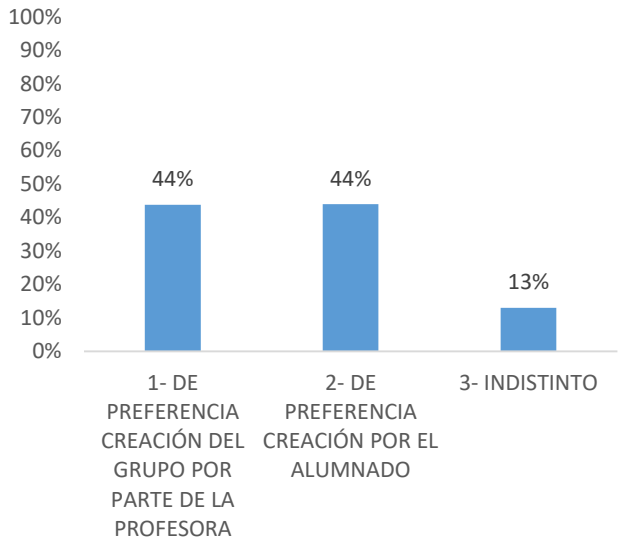
En el tramo final de las sesiones, correspondiente a las actividades de juego libre, la organización adquiere un carácter más flexible y menos estructurado, en la que también se observa una menor intencionalidad pedagógica en la organización de los equipos, las normas de juego y los roles, lo que deriva en dinámicas predominantemente espontáneas. En

| | |
|---|---|
| | estos casos, la organización resulta suficiente para permitir la participación general, aunque limitada en términos de orientación educativa e inclusiva. |
| **Categoría: 4. Accesibilidad y disposición de los materiales** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **4.1. Cantidad de material ajustada a la actividad planteada** | En el grupo discusión un maestro menciona:<br>"*Es cierto lo que dicen cuanta cantidad de alumnos falta de material, infraestructura y del tiempo"* (profesor_2). Haciendo referencia a que en ocasiones hay limitaciones en los recursos.<br>El análisis de las sesiones indica que no se dispone de materiales variados que faciliten la diversidad de las actividades.<br>La docente utiliza materiales básicos como pelotas y cronómetro, priorizando actividades que no requieren una dotación material compleja.<br>En la mayor parte de las sesiones, como por ejemplo en las clases 1, 2 y 4, las actividades iniciales de calentamiento, resistencia y coordinación se desarrollan sin necesidad de material específico, lo que reduce las barreras de acceso y favorece la participación del conjunto del alumnado, independientemente de la disponibilidad de recursos.<br>Cuando se incorporan materiales, como pelotas para los juegos finales de fútbol o voleibol, se observa que su cantidad es adecuada para el tipo de actividad propuesta, permitiendo el desarrollo simultáneo de los juegos sin generar conflictos relevantes por su uso. Cabe descatar que el alumnado accede a los balones de manera espontánea y autónoma, (solicitándola en la dirección escolar, donde se resguardan estos elementos ya que son de uso colectivo) organizándose para compartirlo y resolver su utilización sin intervención constante de la docente.<br>No obstante, el análisis de lo observado, también revela limitaciones en la diversificación y distribución del material, especialmente durante las fases de juego libre. La disponibilidad de un número reducido de balones condiciona la participación, favoreciendo principalmente a los grupos que optan por el fútbol y voleibol, mientras que otros estudiantes permanecen como observadores o se agrupan en actividades alternativas con menor implicación motriz.<br>Asimismo, se observa que el material no siempre es utilizado como recurso pedagógico para ajustar la intensidad o el nivel de dificultad de las |

| | |
|---|---|
| | tareas. En las actividades de resistencia o desplazamiento, la ausencia de elementos auxiliares conos, marcas visuales, circuitos diferenciados, limita las posibilidades de adaptación a los distintos ritmos del alumnado.<br>**Figura 100. Ambiente de la clase**<br><br>*Nota.* Clase 3.<br><br>**Figura 101. Ambiente de la clase**<br><br>*Nota.* Clase 5. |
| **4.2. Asignación equitativa de los materiales** | El análisis de las sesiones evidencia que la asignación de los materiales se produce, en la mayoría de los casos, de manera implícita y no sistematizada, especialmente durante las actividades de juego libre, donde el acceso a los recursos depende principalmente de la iniciativa del alumnado quienes recogen las pelotas de la dirección o algunos alumnos llevan sus propias pelotas.<br>Durante las fases dirigidas de la sesión, el uso de material es limitado y generalmente colectivo, lo que reduce posibles desigualdades en el acceso. En estas actividades, al no requerirse implementos individuales, la equidad se asegura de manera indirecta, ya que todos los estudiantes |

| | |
|---|---|
| | participan bajo las mismas condiciones y consignas. Sin embargo, esta ausencia de material también limita la posibilidad de observar estrategias explícitas de reparto equitativo promovidas por la docente.<br>En contraste, durante los momentos en los que se incorporan materiales, principalmente pelotas para los juegos de fútbol y voleibol, se observa que su asignación no sigue criterios pedagógicos previamente establecidos. El alumnado accede al material de forma espontánea, siendo los grupos más activos o con mayor iniciativa los que concentran su uso.<br>**Figura 102. Alumnas jugando al voleibol**<br><br>*Nota.* clase 2.<br>Asimismo, no se registran intervenciones sistemáticas de la docente orientadas a redistribuir el material cuando se detectan desequilibrios en su uso. |
| **4.3.Características de los materiales** | El análisis de las sesiones muestra que los materiales utilizados se caracterizan por su simplicidad, predominando materiales convencionales, principalmente balones, empleados en actividades de carácter lúdico y deportivo, especialmente en los juegos finales de fútbol y voleibol.<br>Las características físicas de los materiales tamaño, peso y resistencia resultan apropiadas para la edad del alumnado y permiten un uso seguro durante el desarrollo de las actividades, sin que se registren incidentes derivados de su manipulación. Asimismo, su utilización no requiere aprendizajes técnicos complejos, lo que favorece una incorporación inmediata del alumnado y reduce posibles barreras de acceso a la práctica motriz. |

| Categoría 5. Estructuración de los grupos | |
|---|---|
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **5.1. Profesor elige los grupos** | El análisis de las sesiones observadas muestra que la estructuración de los grupos es gestionada mayoritariamente por la docente durante las fases dirigidas de la clase, especialmente en los momentos iniciales y en el desarrollo de actividades de calentamiento, resistencia y ejercicios técnicos.<br>En estos casos, la profesora define explícitamente la composición de los grupos mediante criterios organizativos funcionales, como la formación en filas, la numeración del alumnado o la separación por sexo, cabe señalar que no se ha observado la creación de grupos mixtos a lo largo de las sesiones observadas.<br>La elección de los grupos por parte de la docente se realiza principalmente a través de consignas claras y directas, que orientan al alumnado sobre su ubicación, turno de participación y rol dentro de la actividad, lo cual puede favorecer un ambiente estructurado de trabajo.<br>Asimismo, en actividades que implican rotaciones o secuencias por turnos, la intervención docente en la conformación de los grupos contribuye a garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar, independientemente de su nivel de habilidad o de su iniciativa personal.<br>En las fases finales de juego libre, la estructuración de los grupos deja de ser asumida por la docente y pasa a depender de la autoorganización del alumnado, lo que refuerza el carácter puntual y contextual de la elección docente de los grupos. Esta alternancia evidencia que la intervención del profesorado en la conformación de los grupos se concentra en aquellos momentos en los que resulta necesaria para garantizar el orden y el desarrollo de la actividad, pero no se mantiene como una estrategia sistemática a lo largo de toda la sesión.<br>En síntesis, los resultados indican que la elección de los grupos por parte de la docente cumple una función organizativa eficaz para el desarrollo de las actividades planteadas y contribuye a evitar situaciones de exclusión directa, pero no contempla un trabajo de coeducación en las sesiones de EF. |

| | |
|---|---|
| | Con relación al cuestionario en el ítem 15, el 44% del alumnado prefiere que sea la maestra quien organice los grupos, y el otro 44% del alumnado que prefiere hacerlo ellos mismos, solo un 13% manifiesta no tener preferencias. Por lo tanto, aproximadamente la mitad del alumnado se decanta en que sea el docente quien lo realice y otro porcentaje similar prefiere hacerlo ellos. No hay una única forma de elección preferible por la mayoría del grupo, como se observa en la figura 103.<br>**Figura 103. Ítem 15 Al realizar actividades de grupo ¿prefieres elegir tú a tu grupo o que lo haga el profesor/a? Explica brevemente tu respuesta**<br> |
| **5.2. Profesor y alumnos deciden juntos** | El análisis de las sesiones observadas muestra una presencia limitada de procesos compartidos de decisión entre la docente y el alumnado en la conformación de los grupos. En general, la estructuración grupal responde a consignas definidas por la profesora, aunque en algunos momentos se observa una participación indirecta del alumnado, especialmente cuando la docente valida o ajusta agrupamientos que el propio grupo comienza a organizar de manera espontánea.<br>Estas situaciones se dan principalmente durante transiciones entre actividades o en momentos previos al inicio del juego libre, donde el alumnado propone formas de agruparse y la docente interviene para autorizar, corregir o reorganizar los grupos cuando detecta desajustes. |

| | |
|---|---|
| **5.3. Alumnos crean los grupos** | La creación de los grupos por parte del alumnado se observa fundamentalmente durante las fases de juego libre, especialmente en los partidos de fútbol y en las actividades de voleibol. En estos momentos, los estudiantes se organizan de manera autónoma, asignando roles, formando equipos y resolviendo la participación sin intervención directa de la docente.<br>En las figuras 104 y 105 se puede observar el grupo de niños y niñas<br>**Figura 104. Grupo de niños para jugar fútbol**<br><br>*Nota.* Clase 3.<br><br>**Figura 105. Grupo de niñas para jugar el voleibol**<br><br>*Nota.* Clase 3. |
| **5.4. Creación de grupos al azar** | En las sesiones observadas no se registran evidencias claras de creación sistemática de grupos al azar como estrategia organizativa deliberada. La estructuración grupal responde principalmente a decisiones docentes, autoorganización del alumnado o agrupamientos funcionales por filas, número o sexo, sin que se utilicen procedimientos aleatorios explícitos.<br>Los resultados muestran que la estructuración de los grupos se apoya principalmente en decisiones docentes y en la autoorganización del |

<table>
<tr><td></td><td>alumnado, mientras que las estrategias compartidas o aleatorias no son observadas.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Categoría: 6. Planificación de las sesiones de EF</td></tr>
<tr><td>Subcategoría</td><td>Resultados</td></tr>
<tr><td>6.1. Características de las actividades didácticas</td><td>El análisis de las sesiones observadas muestra que las clases de EF presentan, en general, objetivos claramente identificables, principalmente vinculados al desarrollo de la condición física, la coordinación motriz y la participación activa del alumnado. Como se puede observar en la figura 106 el inicio de las clases se da mayormente con el alumnado sentado y la maestra brindando las indicaciones.<br>Figura 106. Maestra dando explicaciones de la clase<br><br>Nota. Clase 5.<br>Estos objetivos se evidencian tanto en las explicaciones iniciales de la docente como en la secuenciación de las actividades propuestas a lo largo de la sesión.<br>En diversas clases, la profesora señala el propósito de la actividad, por ejemplo, trabajar la resistencia, la flexibilidad o la coordinación, y retoma contenidos abordados en sesiones anteriores, lo que contribuye a dotar de coherencia interna al desarrollo de la clase.<br>No obstante, los objetivos aparecen formulados de manera general y operativa. La estructura de las actividades responde mayoritariamente al rendimiento físico o la ejecución motriz.</td></tr>
<tr><td>6.2. Las actividades se ajustan a las necesidades y situaciones externas</td><td>El análisis de las sesiones refleja una capacidad de ajuste por parte de la docente ante necesidades del alumnado y situaciones externas que emergen durante el desarrollo de las clases. Este ajuste se observa tanto</td></tr>
</table>

en la modificación de la intensidad de las actividades como en la reorganización del desarrollo de la sesión frente a condiciones contextuales imprevistas.

En varias sesiones, la docente adapta las propuestas cuando algunos estudiantes presentan malestar físico, fatiga o falta de inspección médica, permitiendo la participación en actividades de menor exigencia o autorizando pausas de descanso sin excluirlos del grupo. Estas decisiones evidencian una atención a las necesidades individuales y contribuyen a mantener la participación del alumnado dentro de un marco de seguridad.

Asimismo, las actividades se ajustan de manera flexible a condicionantes externos, como el uso compartido de los espacios, la salida de otros cursos, interrupciones institucionales o condiciones climáticas adversas. En estos casos, la docente modifica recorridos, reduce tiempos, traslada la clase a zonas con sombra o introduce pausas, garantizando la continuidad de la sesión y evitando la cancelación de la actividad.

No obstante, la capacidad de adaptación de la maestra se encuentra condicionada por las limitaciones estructurales del entorno. En este sentido, en el grupo de discusión un profesor dice:

*"A parte de eso de la infraestructura también porque muchas veces no tenemos ni siquiera rampa ¿verdad? Para aquellos que tienen alguna dificultad"* (profesor_3, GD).

Este aspecto muestra que, existen barreras físicas que pueden dificultar la inclusión.

**Figura 107. Ambiente de clase, junto al comedor y la presencia de padres**



*Nota.* Clase 2.

| **Dimensión III Rol del profesor**<br>Los resultados de esta dimensión se muestran más afines a la información obtenida a través del instrumento del grupo de discusión, donde no se observan diferencias muy marcadas entre contextos en el discurso del profesorado. Este hecho podría estar vinculado con los factores externos u organizativos que pueden condicionar la práctica docente. | |
|---|---|
| **Categoría: 7. Programación docente** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **7.1. Factores influyentes en la programación** | El análisis integrado de la observación de clases y del grupo de discusión indica que el profesorado considera que los contenidos de educación física se organizan principalmente en torno a deportes colectivos, juegos reglados y prácticas motrices básicas, los cuales son identificados por el profesorado como facilitadores de actitudes y valores inclusivos.<br>Desde el grupo de discusión, se destaca de manera reiterada que el deporte y el juego constituyen un medio privilegiado para la educación en valores y actitudes, ya que exigen el cumplimiento de normas, la cooperación y el respeto al otro. En este sentido, un docente señala que:<br>*"Cuando se practica cualquier deporte ahí se vincula el reglamento con la responsabilidad, con el respeto, con el trabajo en equipo, la cooperación, el esfuerzo"* (Profesor_3, GD)<br>Esta afirmación es coherente con lo observado en las clases, donde los deportes colectivos generan situaciones constantes de interacción social que favorecen la emergencia de actitudes vinculadas a la convivencia y la inclusión, aunque estas no siempre son abordadas de manera explícita por la docente.<br>Asimismo, varios participantes coinciden en que no existe un contenido específico que, por sí mismo, garantice la transmisión de valores, sino que es la forma de abordarlo pedagógicamente lo que determina su potencial educativo. Tal como expresa un profesor:<br>*"Para mí son todos [los contenidos] en forma íntegra, porque si yo trabajo, por ejemplo, sobre lo que serían las técnicas de atletismo, sobre técnicas de salto largo o de las técnicas de carrera, por ejemplo, yo voy instruyendo* |

| | |
|---|---|
| | *y no solamente ahí voy fortaleciendo lo que había mencionado de la competencia, sino que por sobre todas las cosas, la colaboración, que el compañero pueda ayudar a demostrar ciertas conductas, ciertas capacidades, ciertos movimientos"* (Profesor_6, GD).<br>No obstante, algunos docentes identifican contenidos concretos del currículo como especialmente relevantes en determinados niveles educativos. Por ejemplo, se menciona la formación básica en higiene personal presente en séptimo y octavo grado como un contenido que favorece valores como la responsabilidad y el respeto:<br>*"En el caso del séptimo grado, por ejemplo, aparece formación básica de higiene personal y dentro de la formación básica yo creo que uno de los potenciadores es la responsabilidad, el trabajo en equipo que aparece por ejemplo en la formación en línea con alumna, el saludo y como es la higiene personal y el respeto hacia los compañeros"* (Profesor_7, GD).<br>Sin embargo, el profesorado señala que este tipo de contenidos pierde continuidad en cursos posteriores, quedando relegado frente a contenidos deportivos más tradicionales.<br>En relación con la organización curricular, el grupo de discusión muestra un consenso claro respecto a la necesidad de cambios a nivel curricular para fortalecer de manera más sistemática las actitudes y valores inclusivos. Un docente expresa:<br>*"El programa de educación física y lo digo a título personal y a partir de las investigaciones que yo había realizado también en un posgrado es que realmente precisa de un cambio bastante importante el contenido programático de educación física tanto como la educación escolar básica como a nivel medio inclusive no es coherente con la competencia que se persigue los contenidos que aparece ahí"* (Profesor_3, GD).<br>Esta percepción no se observa directamente en las clases, pero emerge con fuerza en el discurso docente como un factor estructural que puede condicionar la práctica pedagógica, limitando la planificación intencional de contenidos orientados a la inclusión.<br>El análisis del grupo de discusión y de las clases observadas revela que la integración de actitudes y valores en educación física se realiza de manera transversal e implícita, más que a través de contenidos |

| | |
|---|---|
| | explícitamente planificados. Desde la observación, se constata que las situaciones de interacción propias de la actividad física, juego, cooperación, conflictos, cumplimiento de normas, generan oportunidades para el aprendizaje actitudinal, aunque no siempre se acompañan de momentos de reflexión o explicitación pedagógica.<br>Esta práctica coincide con la percepción del profesorado, quienes afirman de manera explícita que los valores no suelen planificarse como contenidos específicos:<br>*"Los valores se enfocan de forma transversal"* (Profesor_1, GD).<br>Varios docentes refuerzan esta idea al señalar que la Educación Física, por su propia naturaleza, favorece el desarrollo de valores y actitudes sin necesidad de abordarlos de forma explícita:<br>*"Reitero otra vez con respecto a las actitudes y valores yo creo que es una de las materias en donde más trabajamos muchas veces no explícitamente pero sí implícitamente que siempre se trabaja"* (Profesor_3, GD).<br>No obstante, cuando se les consulta sobre si consideran que poseen las herramientas necesarias para la enseñanza de actitudes y valores, los discursos evidencian una percepción ambivalente. Por un lado, el profesorado reconoce su compromiso personal y su esfuerzo por formarse de manera autónoma; por otro, manifiesta carencias significativas en formación específica y acompañamiento institucional. Un docente lo expresa de la siguiente manera:<br>*"Veo docentes colegas por ejemplo que hace el esfuerzo también de autoformarse de repente que actualmente existe todas esas posibilidades estaban listas ahora que uno puede buscarle informaciones entonces uno se autoforma"* (Profesor_3, GD).<br>Asimismo, se señala que, aunque existen normativas que promueven la inclusión y la educación en valores, estas no siempre se traducen en apoyos reales para el profesorado:<br>*"El estado da las orientaciones, pero no acompaña; […] te tiran la normativa y nadie te explica cómo implementarla"* (Profesor_6, GD). |
| **7.2. Pautas e instrumentos de** | El análisis de las sesiones observadas refleja una escasa clarificación de pautas e instrumentos formales de evaluación de los |

| | |
|---|---|
| **evaluación de los saberes/contenidos** | contenidos trabajados en las clases de Educación Física. No se registran instancias sistemáticas de cierre en las que la docente realice una valoración estructurada de las actividades desarrolladas ni una devolución colectiva orientada a los aprendizajes alcanzados.<br>La evaluación aparece fundamentalmente integrada en el desarrollo de la clase a través de observaciones informales y retroalimentaciones verbales puntuales, centradas en aspectos de organización, ejecución motriz o comportamiento del alumnado. Expresiones de reconocimiento, correcciones técnicas o comentarios sobre el desempeño durante la actividad funcionan como mecanismos de regulación inmediata, pero no se consolidan como procesos evaluativos explícitos al finalizar la sesión.<br>En ocasiones, la docente retoma brevemente aspectos de clases anteriores o señala mejoras en la organización y ejecución de las tareas, lo que indica una evaluación implícita del progreso del grupo. Sin embargo, estas intervenciones no se estructuran como momentos de reflexión compartida ni incluyen criterios claros que permitan al alumnado identificar qué saberes han sido trabajados o qué aspectos podrían mejorar. |
| **Categoría: 8. Estilos de enseñanza aprendizaje** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **8.1. Comando directo** | El análisis de las sesiones observadas indica que el comando directo constituye la estrategia metodológica predominante en las clases de EF. La docente dirige de forma explícita la mayoría de las actividades mediante consignas verbales claras, demostraciones prácticas y control constante del ritmo, la organización y la ejecución de las tareas.<br>Esta estrategia se manifiesta especialmente en los momentos de calentamiento, ejercicios de resistencia, coordinación y estiramientos, donde la profesora indica qué hacer, cuándo iniciar y finalizar la actividad, así como la forma correcta de ejecución. El uso del conteo en voz alta, las señales verbales como “alto”, “tiempo” y las correcciones inmediatas refuerzan un modelo de enseñanza centrado en la dirección docente y en la reproducción de acciones previamente establecidas. |

| | |
|---|---|
| | **Figura 108. Profesora dando indicaciones**<br><br>*Nota.* Clase 2. |
| **8.2. Asignación de tareas** | La asignación de tareas se observa de manera recurrente en las actividades organizadas por filas, grupos o turnos, donde el alumnado debe ejecutar una consigna concreta durante un tiempo determinado o completar un recorrido específico<br>En estos casos, la docente define la tarea, explica su desarrollo y supervisa su cumplimiento, permitiendo que los estudiantes actúen con cierta autonomía dentro de los límites establecidos.<br>Este enfoque se aprecia, por ejemplo, en las carreras cronometradas, los circuitos de resistencia y las actividades por estaciones o filas, donde cada grupo sabe qué debe hacer y cuándo le corresponde participar.<br>Si bien esta estrategia introduce un grado mayor de responsabilidad individual, no se observa una diferenciación de tareas según niveles de habilidad. |
| **8.3. Resolución de problemas** | La resolución de problemas se manifiesta de forma limitada y poco sistemática en las sesiones observadas. Las actividades propuestas por la docente se organizan, en su mayoría, como tareas estructuradas con resultados previamente definidos. Solo en momentos puntuales, por ejemplo, ante interrupciones externas, ajustes técnicos o desacuerdos durante el juego, emergen situaciones que exigen adaptación inmediata. En estos casos, la resolución de problemas surge de manera espontánea y contextual, más que como una estrategia didáctica planificada. |

| | |
|---|---|
| **8.4. Aprendizaje cooperativo** | En las observaciones realizadas se evidencian momentos de colaboración espontánea entre el alumnado. No se presentan situaciones que puedan considerarse como aprendizaje cooperativo, ya que no aparecen actividades que involucren una alta estructuración, con asignación de roles e interdependencia positiva claramente definida.<br>No obstante, en la clase 2, la cooperación se manifiesta a través de una dinámica propuesta por la docente, en la que cada estudiante debe sujetar los tobillos del compañero que está adelante y como meta deben llegar de esa forma hasta la zona delimitada por la maestra, actividad que exige coordinación por parte del alumnado para poder avanzar y llegar a la meta propuesta.<br>**Figura 109. Actividad cooperativa**<br><br>*Nota.* Clase 2.<br>Cabe señalar, que en el grupo de discusión no salió el tema del aprendizaje cooperativo como tal, pero sí han hablado de la importancia de la cooperación y la colaboración. |
| **Categoría: 9. Actitudes del profesor** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **9.1. Comunicativo y accesible a sus alumnos** | El análisis de las clases observadas y del grupo de discusión apunta a que la capacidad comunicativa del docente constituye un elemento central para la transmisión de actitudes y valores y para el desarrollo de prácticas inclusivas en educación física<br>Desde la observación, se constata que la docente utiliza consignas claras, un lenguaje accesible y explicaciones reiteradas cuando el alumnado presenta dificultades de comprensión. La comunicación verbal se |

acompaña frecuentemente de demostraciones corporales y señales gestuales, facilitando la comprensión de las tareas.

**Figura 110. Maestra conversando con alumnas**



*Nota.* Clase 2.

Esta dimensión comunicativa es reconocida por el profesorado en el grupo de discusión, quienes atribuyen a la actitud, el entusiasmo y el compromiso docente un papel determinante en la calidad de las interacciones que se generan en clase. En este sentido, un docente afirma:

*"Yo creo que es fundamental, verdad la actitud que ponga el docente para que el alumno pueda querer realmente estar dentro de lo que es la educación física, le guste la educación física. Eso es fundamental"* (Profesor_4, GD).

Del mismo modo, el mismo profesor subraya que la forma de comunicarse del docente influye directamente en la motivación y participación del alumnado:

*"Lo que nosotros como profesores podamos transmitirle es de vital importancia para que el alumno pueda querer la educación física"* (Profesor_4, GD).

Estos discursos refuerzan lo observado en las clases, donde una comunicación clara, constante y cercana favorece la implicación del alumnado y contribuye a un clima relacional positivo.

De igual modo, se aprecia una tendencia a que la docente se mantiene accesible y disponible para el alumnado, atendiendo consultas, resolviendo dudas durante la actividad y ofreciendo apoyo individual cuando se detectan dificultades motrices o actitudinales. Esta accesibilidad se

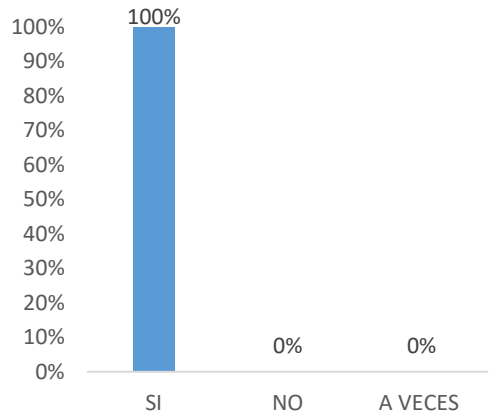
| | |
|---|---|
| | manifiesta tanto en el acompañamiento físico durante la tarea como en la disposición al diálogo.<br>Desde el grupo de discusión, el profesorado reconoce que esta accesibilidad es clave para favorecer la inclusión, especialmente en alumnado con mayores dificultades. Una docente señala:<br>*[…] "Otra cosa principal también es que nosotros como profes tenemos que hacer que a ellos les guste la materia"* (Profesora_8, GD).<br>Estos discursos coinciden con lo observado en la práctica, donde la cercanía del docente facilita la detección temprana de necesidades y refuerza la percepción del alumnado de ser escuchado y acompañado.<br>En el cuestionario se refleja que el profesor inicia las clases saludando en el que el 100% de los alumnos respondieron afirmativamente.<br>**Figura 111. Ítem 5 Tu profesor/a de Educación Física inicia la clase saludando al grupo**<br> |
| **9.2. El profesor fomenta un ambiente de confianza** | La observación de las sesiones muestra que la docente mantiene un trato respetuoso y equitativo con todo el grupo clase, dirigiéndose al alumnado de forma general, evitando descalificaciones y regulando las conductas disruptivas mediante indicaciones firmes, pero no sancionadoras. Este trato contribuye a establecer normas de convivencia claras y a legitimar la participación de todos los estudiantes. |

**Figura 112. Profesora dando indicaciones**



*Nota.* clase 1.

Esta práctica coincide con la percepción del profesorado, quienes identifican el respeto como un valor fundamental de la práctica docente inclusiva. Un profesor expresa de manera explícita:

*"Todo comienza por el respeto primero por el respeto que el propio profesor tiene que tener por la profesión el respeto a las normativas actuales sobre el tema de la inclusión y a las normativas emanadas por los programas y por el método este respeto lleva un respeto por todos los alumnos"* (Profesor_2, GD).

Asimismo, se destaca que el respeto docente actúa como modelo para el comportamiento del alumnado:

*"desde el primer día en que yo muestro un respeto a cada uno de ellos comenzando por el saludo y conociendo su nombre yo creo que ya haciendo una evaluación previa de que me informen qué tipo de alumnos voy a tener yo"* (Profesor_2, GD).

Este enfoque refuerza la idea de que el respeto no solo se enseña, sino que se transmite a través del ejemplo, generando dinámicas inclusivas dentro del grupo-clase.

Tanto la observación como el grupo de discusión pueden indicar que el clima de aula se ve favorecido cuando el docente promueve un ambiente de confianza, en el que el alumnado se siente seguro para participar, equivocarse y expresarse con confianza.

En las clases observadas, se registran momentos en los que la docente valida el esfuerzo por encima del rendimiento, permite pausas cuando es necesario y reconoce los intentos del alumnado.

Esta dimensión es reforzada por el discurso docente, que subraya la importancia de la empatía y del vínculo emocional con el alumnado. Un profesor señala:

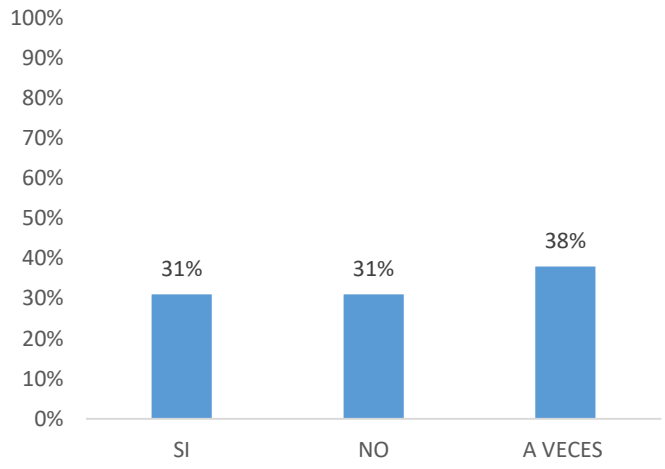
*"Y con respecto a los valores, yo creo que son fundamentalmente importantes la responsabilidad, el respeto y por sobre todo la empatía que los chicos, que nosotros obviamente como docentes primeramente y que, entre ellos, entre pares tienen que tener"* (Profesor_4, GD).

Exponiendo que muchas veces existen estudiantes llegan a la escuela con carencias afectivas, lo que convierte a la Educación Física en un espacio privilegiado para generar confianza.

Estos fragmentos evidencian que la confianza no surge de manera espontánea, sino que se construye a partir de una relación docente alumnado basada en la comprensión y el acompañamiento.

Los datos del cuestionario permiten complementar estas observaciones, aportando la perspectiva del alumnado en el contexto de educación física. Ante la pregunta 6 la cual se expone en la siguiente figura 113.

**Figura 113. Ítem 6 Cuando el profesor explica alguna actividad y tú tienes dudas o no lo entiendes del todo, ¿le pides que te lo vuelva a explicar?**



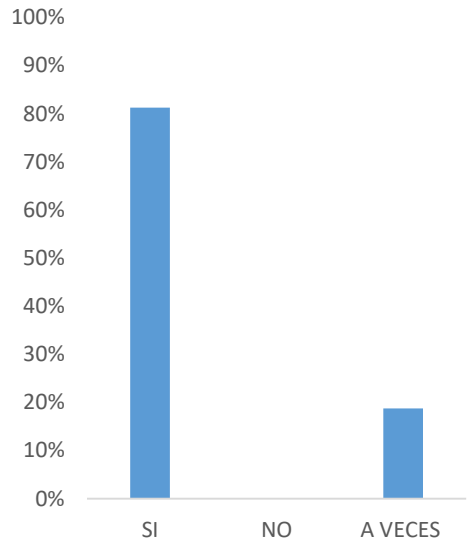

Como se puede observar, las respuestas se distribuyen de manera equilibrada: un 31 % afirma que sí lo hace, otro 31 % señala que no y un 38 % indica que lo hace solo a veces, lo que puede mostrar una

| | |
|---|---|
| | disposición variable a solicitar aclaraciones durante la clase, sin que pueda afirmarse, a partir de solo estos datos, cuáles son los motivos que explican esta conducta. |
| **9.3. El profesor muestra entusiasmo y compromiso** | Desde la observación, se constata que la docente mantiene una presencia activa y constante durante el desarrollo de las sesiones, acompaña al alumnado en la ejecución de las tareas, ofrece indicaciones continuas y se implica en la dinámica de la clase más allá de la simple supervisión. Esta actitud se refleja en el tono de voz, la disponibilidad para repetir consignas, la demostración corporal de los ejercicios y el seguimiento cercano del grupo, lo que favorece la participación sostenida del alumnado, incluso en actividades físicamente exigentes.<br>**Figura 114. Profesora demostrando ejercicio**<br><br>*Nota.* Clase 6.<br>Esta implicación observada encuentra un claro respaldo en el discurso del profesorado durante el grupo de discusión, donde se atribuye a la actitud del docente un papel clave en la motivación y disposición del alumnado hacia la educación física.<br>Asimismo, varios docentes señalan que este compromiso no siempre se ve acompañado por condiciones estructurales favorables, lo que exige un esfuerzo adicional por parte del profesorado. Un participante destaca:<br>"*Intentamos de todas maneras captar la atención de ellos y que ellos quieran desarrollar las actividades físicas, deportivas y recreativas"* (Profesor_4, GD).<br>Este esfuerzo sostenido, pese a las limitaciones de infraestructura, tiempo y recursos, evidencia un alto grado de compromiso profesional que |

| | |
|---|---|
| | también se observa en la práctica cotidiana, donde la docente adapta las actividades y mantiene una actitud perseverante para garantizar la participación del alumnado. |
| **9.4 El profesor como mediador de conflictos** | El análisis del grupo de discusión corrobora parcialmente esta tendencia. El profesorado reconoce que muchas de las interacciones que se producen durante las actividades físicas y deportivas son mayoritariamente espontáneas, generando tanto oportunidades educativas como episodios de conflicto. Según los docentes, los conflictos emergen con mayor frecuencia en actividades colectivas, especialmente cuando intervienen factores como la competitividad, el incumplimiento de normas o las diferencias de habilidad entre estudiantes. Ante estas situaciones, la respuesta docente se apoya prioritariamente en estrategias reactivas y normativas, más que en procedimientos previamente diseñados.<br>Este énfasis en la normativa permite reducir conductas disruptivas, aunque, cuando los conflictos se producen, la intervención suele centrarse en detener la actividad y reiterar las reglas.<br>Paralelamente, el profesorado destaca el diálogo como estrategia fundamental para abordar conductas contrarias a los valores promovidos. La resolución de conflictos se concibe, así, como un proceso de conversación guiada, primero con los implicados y luego con el grupo:<br>*""El diálogo con los alumnos con los involucrados en principio y luego con el grupo rescatando la regla básica de actitudes, valores que impone la sociedad y en ejemplos concretos diálogo con los afectados y diálogo grupal para entender que ese tipo de situaciones no llevan nada bueno y que hace perder tiempo inclusive"* (Profesor_2, GD).<br>Cuando se plantea explícitamente si los conflictos pueden convertirse en oportunidades educativas, existe consenso en su potencial formativo:<br>*"Es una oportunidad para que el alumno aprenda a tolerar y a internalizar que el otro tiene otro punto de vista"* (Profesor_2, GD).<br>No obstante, cuando se indaga sobre la existencia de estrategias planificadas, no se mencionan protocolos, instrumentos o dinámicas específicas. Posteriormente, uno de los docentes reafirma la naturaleza espontánea de la intervención: |

| | |
|---|---|
| | *"Creo que sí que es importante porque ahí se aplica el diálogo con los alumnos con los involucrados en principio y luego con el grupo rescatando la regla básica de actitudes, valores que impone la sociedad y en ejemplos concretos diálogo con los afectados y diálogo grupal para entender que ese tipo de situaciones no llevan nada bueno* (Profesor_2, GD). |
| **Categoría: 10. Toma de decisiones para la inclusión** | |
| **Subcategoría** | **Resultados** |
| **10.1. Factores facilitadores para la práctica inclusiva** | El análisis de las clases permite observar que un **facilitador es la actitud docente, quien mantiene un trato equitativo hacia todo el alumnado**. Esta se manifiesta en la aplicación uniforme de normas, consignas y tiempos de participación durante el desarrollo de las sesiones.<br>En este sentido, las indicaciones se dirigen al grupo clase de forma general, sin evidenciar preferencias explícitas ni distinciones diferenciadas en función del género, el nivel de habilidad motriz o la disposición inicial hacia la actividad física. Durante las actividades dirigidas, la docente supervisa de manera global el desempeño del alumnado, ofreciendo correcciones y recordatorios generales que buscan regular la conducta y la ejecución motriz de todos los estudiantes por igual.<br>**Otro facilitador consiste en la aplicación de normas y la supervisión constante que contribuyen a un clima de aula inclusivo.** Se observa que las normas relacionadas con la participación, el uso del uniforme y el cumplimiento de las consignas se aplican de manera igualitaria a todo el grupo, independientemente de las características individuales del alumnado. En los casos en que algunos estudiantes no participan activamente o presentan dificultades, la docente mantiene el mismo marco normativo, permitiendo ajustes puntuales sin alterar la coherencia del trato general.<br>En el cuestionario la mayoría (81,25%) del alumnado responde que cuando necesitan ayuda del profesor, él toma el tiempo para escucharlos, y solo un (18,75%) refiere que a veces lo hace, como se observa en la figura 115. |

**Figura 115. Ítem 7 Cuando necesitas, el profesor/a se toma el tiempo en escucharte a ti o a tus compañeros durante el desarrollo de las actividades?**




Entre los factores facilitadores, en el grupo de discusión el profesorado destaca de manera reiterada **el rol y la actitud del docente como elemento clave para favorecer la inclusión**. La disposición personal, el compromiso y la sensibilidad hacia la diversidad del alumnado aparecen como recursos fundamentales, incluso en contextos con limitaciones materiales.

Asimismo, se menciona **la naturaleza propia de la Educación Física como un facilitador** en sí mismo, al tratarse de un área que promueve la interacción, la cooperación y la participación activa del alumnado.

**La motivación intrínseca del alumnado hacia la asignatura también es percibida como un elemento favorecedor**, ya que muchos estudiantes muestran una mayor disposición a asistir a la escuela y participar cuando hay clase de Educación Física:

*"para darle ese plus a nuestra materia de manera a que potenciemos ese amor de los chicos ya sea con capacidades un poquito superiores o menores o adecuaciones que se tengan que hacer, y lo ven a nuestra materia, Como una motivación a asistir. De por sí sabemos, profe,*

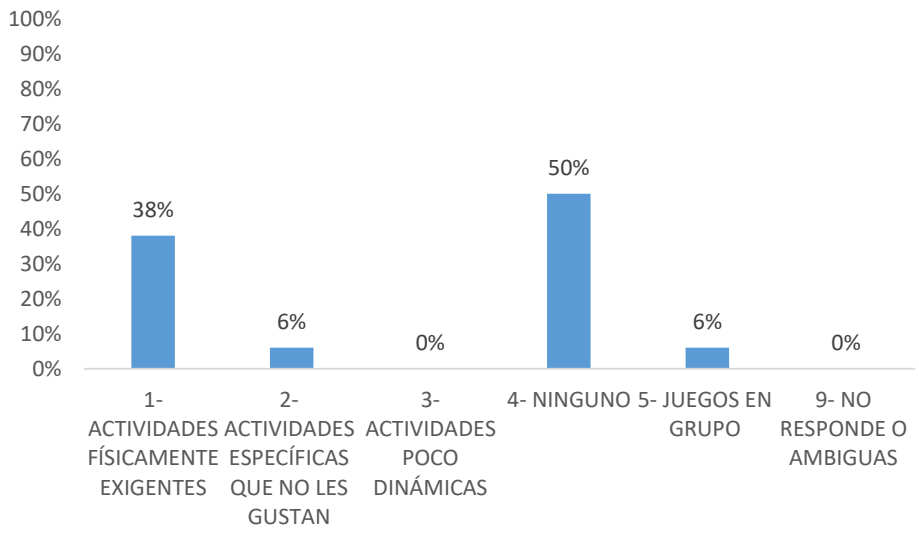
| | |
|---|---|
| | *hoy vino fulano porque tiene educación física. Ese es el comentario siempre de los profes de grado, de la directora, de todos"* (Profesor_5, GD).<br>Uno de los participantes señala que **establecer normas desde el inicio del curso constituye un recurso facilitador** preventivo clave:<br>*"Desde el primer día de clase marcar las pautas en cuanto a seguir las obras de juego estamos hablando de reglas de juego en el que se aplica ese reglamento en las clases desde el momento que el jugador tiene que estar a tiempo el jugador que tiene que respetar al rival el jugador que tiene que estar bien uniformado […] sobre respetar las reglas que es lo más importante en el deporte teniendo en cuenta que los deportistas están sujetos a ciertos reglamentos y consideramos que ellos al entrar al espacio deportivo ya tienen que seguir esas reglas personalmente yo aplico de esa manera repitiendo y repitiendo o parando el tiempo para reiterar ese tipo de reglas a seguir"* (Profesor_2, GD). |
| **10.2. Factores dificultadores para la prática inclusiva** | No obstante, junto a estos facilitadores, el profesorado identifica numerosos obstáculos estructurales y organizativos que dificultan una enseñanza inclusiva efectiva.<br>**Un dificultador que han mencionado los maestros en el grupo de discusión es la alta cantidad de alumnado por grupo**, lo que limita la atención individualizada y la implementación de ajustes razonables, un maestro menciona:<br>*"Yo me refiero en el caso mío por ejemplo que tenemos más de 40 más de 50 estudiantes reitero lo que ocurre de hecho que ellos necesitan una atención especializada muchas veces tiene que andar detrás de ellos y su cordón de repente hay que atarle hay que ayudarle para bajar y en ese caso por ejemplo desatentes totalmente a esos 40 alumnos que están volando porque son adolescentes"* (Profesor_3, GD).<br>**Otro dificultador señalado es la falta de infraestructura adecuada y accesible**, especialmente para el alumnado con dificultades en la movilidad. La ausencia de rampas, espacios adaptados y recursos específicos se percibe como una barrera significativa para la inclusión real:<br>*"Yo veo una dificultad bastante importante ¿verdad? y aparte de eso de la infraestructura también porque muchas veces no tenemos ni siquiera rampa para aquellos que tienen alguna dificultad motora de repente para* |

| | |
|---|---|
| | *que puedan practicar algún deporte o hacer actividades físicas"* (Profesor_3, GD).<br><br>**El siguiente elemento dificultador se relaciona con los procesos burocráticos en la gestión administrativa**, lo que conlleva la disponibilidad de informes necesarios para realizar adaptaciones cuando se trata de alumnos con necesidades educativas específicas, dificultando la planificación de adecuaciones ajustadas:<br><br>*"Cuando tenemos niños con adecuaciones, […] pero el informe de los profesionales no nos llega. Nos llega ya a final de año cuando ya estamos allá por septiembre, octubre, hasta ahí nos llega el informe, ¿verdad? ¿Y qué adecuación nosotros podemos hacer? Vamos a hacerlo a ojo"* (Profesor_5, GD).<br><br>Asimismo, **se identifica como un dificultador la inestabilidad laboral del profesorado de EF, asociada al carácter itinerante de su labor,** especialmente la figura del "profesor taxi", que limita el seguimiento continuo del alumnado y el trabajo coordinado dentro de la institución:<br><br>*"Un profesor que tiene que estar en séptimo grado a las siete de la mañana después se va a otro colegio se va a otra de diferentes días entonces ya sobrepasa su capacidad planifica todo para todos los grados o cursos, pero sobrepasa su capacidad de atender como se debe a los alumnos por la falta de seguimiento que pueda hacer en el siguiente curso o en el curso anterior"* (Profesor_2, GD).<br><br>Ante esta situación el mismo profesor recalca que:<br><br>*"Si el profesor está más tiempo yo creo que facilitaría no solucionaría, pero facilitaría el trabajo de los séptimos para un mejor atendimiento y un mayor seguimiento de estos alumnos y un trabajo de equipo con los profesionales que tendrían que estar en la institución para colaborar con la integración e inclusión de estos alumnos"* (Profesor_3, GD).<br><br>**Otro factor dificultador que ha mencionado un maestro es la limitación horaria** que supone la asignatura:<br><br>*"Y entonces existen esas dificultades […] en términos de tiempo también por el hecho por el poco tiempo que se le da solamente dos horas y también por la cantidad de estudiantes"* (Proresor_3, GD). |

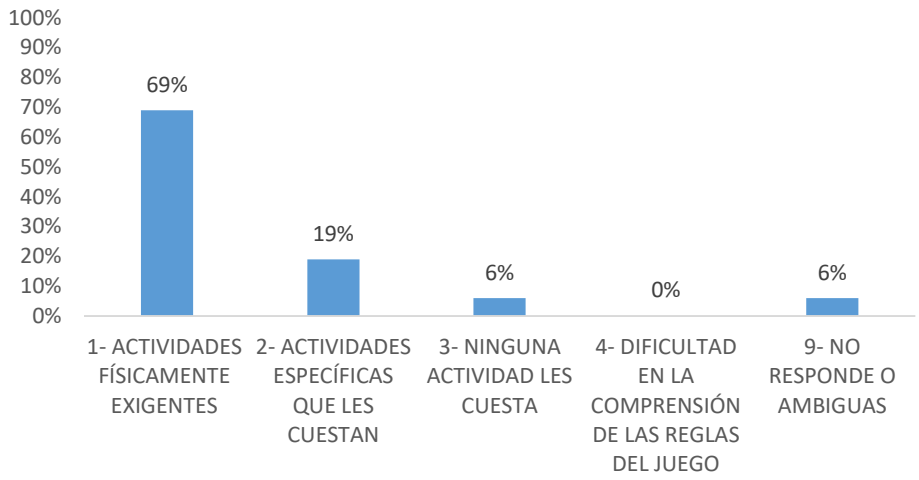
A través del cuestionario se pueden identificar algunos dificultadores relacionados con el alumnado.

Entre ellas, **un dificultador podría ser la baja motivación del alumnado o el rechazo hacia ciertas actividades**, en el cuestionario la mitad del alumnado (50 %) indicó que ninguna actividad les resulta especialmente problemática. No obstante, un 38 % señaló que las actividades físicamente exigentes pueden resultarles más difíciles o menos agradables, un 6 % mencionó que existen actividades específicas que no les gustan, mientras que otro 6 % indicó que los juegos en grupo pueden representar cierta dificultad como se observa en la figura 116.

**Figura 116: Ítem 13 ¿Hay alguna actividad/juego que te guste menos dentro de las clases de Educación Física, y por qué?**




**Otra limitación que se percibe es la dificultad que supone para algunos alumnos el desarrollo de actividades físicamente exigentes**, en la pregunta 14 la mayoría de los estudiantes (69 %) indicó que las actividades físicamente exigentes son las que más les cuesta hacer. Asimismo, un 19 % señaló que existen actividades específicas que les resultan más difíciles de realizar. Por otro lado, un 6 % del alumnado manifestó que ninguna actividad le resulta particularmente difícil, y un 6 % no responde.

| | |
|---|---|
| | **Figura 117. Ítem 14 ¿Qué es lo que más te cuesta hacer en estas sesiones?**<br> |
| **10.3. Adaptación de los Contenidos/saberes a las características y necesidades del grupo** | A través del análisis de las sesiones observadas se aprecia que los contenidos trabajados en las clases se adaptan de manera flexible a las características generales y a las necesidades emergentes del grupo. Esta adaptación se manifiesta principalmente en la selección de contenidos de carácter básico, resistencia aeróbica, coordinación, desplazamientos, flexibilidad y juegos deportivos, acordes a la edad del alumnado y al contexto escolar en el que se desarrollan las sesiones.<br>En distintas clases, la docente ajusta la intensidad, duración y exigencia de las actividades en función del estado físico del alumnado, permitiendo la participación en tareas de menor esfuerzo cuando algunos estudiantes no cuentan con inspección médica, presentan fatiga o manifiestan malestar físico. Asimismo, se observan adaptaciones puntuales (figura 118) ante condiciones climáticas adversas, como el traslado de la clase a espacios con sombra, como ocurre en la clase 3. |

| | |
|---|---|
| | **Figura 118. Alumnos haciendo trote en área con sombra**<br><br>*Nota.* Clase 3.<br>La adaptación de los contenidos también se evidencia en la progresión de las tareas, donde la docente introduce variantes más sencillas, repite demostraciones o brinda apoyos individuales cuando detecta dificultades de ejecución. En actividades que generan resistencia o incomodidad en parte del alumnado, se observa una intervención docente orientada a facilitar la comprensión del movimiento y a favorecer su realización dentro de las posibilidades de cada estudiante. |
| **10.4 Formación docente sobre inclusión** | El análisis del grupo focal sugiere que los maestros perciben la formación docente en inclusión como un aspecto insuficiente y poco sistematizado. De forma generalizada, los docentes señalan que la formación recibida en inclusión educativa ha sido limitada, genérica o concentrada en la etapa inicial de formación, sin una continuidad clara a lo largo de la trayectoria profesional. En este sentido, uno de los participantes afirma:<br>*"Cuando yo me formé como profesor de educación física en la licenciatura sí, pero en forma genérica pero no en forma específica, pero yo por lo menos veo que la mayoría de los docentes hace el esfuerzo inclusive hace esa autogestión autocapacitación"* (Profesor_3, GD).<br>Destacando que la formación inicial no siempre proporciona herramientas prácticas suficientes para afrontar la diversidad real del aula, especialmente en contextos con alta matrícula y escasos recursos. En el comentario se destaca que, ante esta carencia formativa, muchos docentes recurren a la autogestión y a la autoformación, lo que evidencia una actitud proactiva y un compromiso personal con la inclusión |

| | |
|---|---|
| | Por otro lado, varios docentes señalan que, aunque existen normativas que exigen la inclusión y la realización de ajustes razonables, estas no siempre van acompañadas de procesos formativos que orienten su aplicación práctica. En este sentido, un profesor señala:<br>*"A nosotros nos llegan diversas reglamentaciones, diversos mecanismos que tenemos que cumplir como docente, pero te tira ahí y nadie te explica, nadie te orienta, nadie acompaña esa implementación y muchas veces es una letra muerta con respecto a lo que se trata de inclusión"* (Profesor_6, GD).<br>Además, se destaca la ausencia de formación específica para atender a alumnado con necesidades educativas concretas, lo que se agrava cuando no se cuenta con informes profesionales actualizados. Un docente expresa esta dificultad de manera clara:<br>*"Esa adecuación de los profesionales que necesitamos tener en nuestras manos a inicio de año, […] Entonces, ¿qué adecuación nosotros podemos hacer para que sea integral, para que se pueda desarrollar ese alumno si no tenemos ese informe? Yo creo que de ahí debemos de partir para que podamos potenciarles integralmente a estos niños, sea cual fuera el motivo de su adecuación"* (Profesor_5, GD).<br>Este fragmento refleja que la falta de formación especializada, sumada a la carencia de información técnica, limita la capacidad del profesorado para diseñar intervenciones inclusivas ajustadas y fundamentadas. |
| **10.5 Influencia de las actitudes y valores en la prevención del abandono escolar** | El análisis del grupo de discusión evidencia que el profesorado de EF percibe una relación directa entre el trabajo de actitudes y valores y la prevención del abandono escolar, especialmente en contextos educativos con alta vulnerabilidad social. Los docentes coinciden en que la EF puede convertirse en un espacio de vinculación escolar que favorece la permanencia del alumnado en el sistema educativo.<br>Desde el discurso docente, se señala que cuando el alumnado se siente valorado, respetado e incluido, aumenta su motivación para asistir a la escuela y participar activamente en las clases. En este sentido, un profesor expresa: |

| | |
|---|---|
| | *"[…] lo ven a nuestra materia como una motivación a asistir. De por sí sabemos, profe, hoy vino fulano porque tiene educación física. Ese es el comentario siempre de los profes de grado, de la directora, de todos*" (Profesor_5, GD).<br>Este fragmento pone de manifiesto que la asignatura actúa como un factor de atracción escolar, especialmente cuando se desarrolla en un clima relacional positivo.<br>Asimismo, el profesorado destaca que el trabajo intencional de valores como el respeto, la empatía y la responsabilidad contribuye a mejorar la convivencia escolar y a reducir situaciones de exclusión que podrían derivar en abandono. Tal y como menciona un profesor:<br>*"Creo que, como dijeron los compañeros, es una de las materias en la que mayor se practican los valores. Y nosotros de manera transversal trabajamos lo que es el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la empatía, porque en cada clase lo que buscamos es que los estudiantes comprendan que el deporte no se trata solamente de competir en este caso, sino que convivir, colaborar, aprender a valorar, etc."* (Profesor_6, GD).<br>No obstante, el profesorado también advierte que el impacto de las actitudes y valores en la prevención del abandono escolar se ve condicionado por factores estructurales que exceden el ámbito de la EF, como la situación socioeconómica, el acompañamiento familiar y las políticas institucionales. Aun así, los docentes coinciden en que el área puede desempeñar un rol compensador, especialmente cuando se trabaja desde una perspectiva inclusiva. |

# PARTE V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

# CAPÍTULO 10: DISCUSIONES

## 10.1. Marco interpretativo de la discusión

En coherencia con el enfoque multicaso que guía esta investigación, la discusión de los resultados no se articula de forma aislada, sino que adopta una perspectiva global e integradora. Los hallazgos se interpretan considerando conjuntamente los dos contextos educativos analizados, y se organizan a partir de las dimensiones y categorías establecidas en el diseño metodológico, en correspondencia con los objetivos del estudio y el marco teórico que lo sustenta.

Con el propósito de facilitar la comprensión de los resultados presentados, la discusión se organiza atendiendo a las distintas dimensiones del estudio. En este sentido, la dimensión I se centra en el desarrollo de actitudes y valores en EF; la dimensión II aborda los aspectos organizativos favorecedores de la inclusión y la dimensión III analiza el rol del profesor, cada una de ellas desarrolladas a partir de categorías específicas.

## 10.2. Dimensión I: Desarrollo de actitudes y valores en EF.

### Categoría: Valores presentes en el área de la Educación Física

Los resultados de ambos contextos sugieren que la Educación Física (EF) puede operar como un espacio de socialización positivo en la adolescencia, donde **valores como la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, la autoestima/autoconcepto y el compañerismo** se activan en situaciones cotidianas dentro del ámbito de la EF tales como la organización de tareas, cooperación, manejo de la competencia, resolución de conflictos, etc. Sin embargo, el patrón común más relevante es que estos valores no emergen de forma espontánea ni se sostienen por inercia del contexto práctico, sino que dependen de la intencionalidad pedagógica y de la estructura con la que el profesorado diseña, regula y da seguimiento a la participación del alumnado.

En este sentido, Ruiz (2024) señala que el desarrollo de actitudes y valores a través del área de la Educación Física requiere de propuestas didácticas planificadas y coherentes, en las que el docente asuma un papel activo en la orientación de las interacciones, la organización de las tareas y la reflexión sobre la experiencia vivida en la clase. De hecho, Navarro et al. (2024) evidencian mejoras significativas en la responsabilidad y variables psicosociales cuando se implementan con coherencia y explicitación modelos pedagógicos estructurados como lo es el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS). En esta misma línea, Lobo (2025)

advierte que la ausencia de una planificación pedagógica intencional puede limitar la capacidad de la Educación Física para contribuir al desarrollo integral del alumnado, coincidiendo con Cañón y Villarreal (2022), quienes sostienen que una organización adecuada de las clases favorece el desarrollo de valores asociados a la convivencia positiva.

En relación con la **responsabilidad**, en Cataluña se observa una manifestación mayoritariamente positiva en aspectos como la puntualidad, el uso de indumentaria adecuada, el cuidado del material y alta participación reportada. En este sentido, se destaca el rol del profesor quien asigna tareas específicas al alumnado, algunas con relación al cuidado del entorno y otras en cuanto al diseño de las actividades, acciones que refuerzan el sentido de responsabilidad compartida y el compromiso con la preservación del espacio común. En conjunto, esta práctica docente podría contribuir a fortalecer una dinámica progresiva de la responsabilidad personal y grupal en el alumnado.

Por su parte, en Paraguay también se observan comportamientos favorables vinculados a la puntualidad y al uso adecuado del uniforme. No obstante, se identifica un sector del alumnado cuya participación resulta intermitente, registrándose episodios de retirada de la actividad, situación que podría estar vinculada a factores motivacionales u organizativos. Por otro lado, se encuentra un grupo del alumnado que no ha participado en determinadas oportunidades, en ocasiones por situaciones de salud puntuales, o por no contar con la inspección médica requerida para su participación.

En relación con la responsabilidad del alumnado en la participación en las clases de Educación Física, los resultados del cuestionario muestran diferencias entre los contextos analizados. En el caso de Cataluña, se evidencia que el 92 % del alumnado afirma participar en las clases, resultado que se corresponde con lo observado durante las sesiones analizadas, donde la mayoría del grupo se implicaba activamente en las actividades propuestas. Por su parte, en el contexto paraguayo se observa una participación menos constante, el 62,5 % del alumnado manifestó participar siempre en las actividades, mientras que un 37,5 % indicó que solo lo hace en algunas ocasiones. Tal como se ha observado en las sesiones analizadas, esta participación intermitente puede estar asociada a determinados factores organizativos o institucionales que condicionan la participación efectiva en las actividades.

En conjunto, la exposición de ambos contextos sugiere que, aunque en los dos casos se identifican comportamientos vinculados a la responsabilidad en la participación, el grado de constancia en dicha participación difiere entre los grupos. Mientras que en Cataluña se observa

una participación mayoritariamente estable, en Paraguay aparece un patrón más variable, en el que la implicación del alumnado parece estar mediada por factores organizativos y contextuales. Estos resultados ponen de relieve la importancia de considerar las condiciones estructurales y organizativas del contexto educativo, ya que estas pueden influir en las oportunidades reales de participación y, por ende, en el desarrollo de comportamientos asociados a la responsabilidad dentro de la clase de Educación Física.

Aun así, en ambos contextos se identifican estrategias docentes que potencian la responsabilidad: mientras que en Cataluña se destaca la asignación de roles (registro/ejecución) y tareas de autoorganización supervisada; en Paraguay, predominan estrategias vinculadas al control a través de la reiteración constante de normas y la corrección directa ante conductas poco responsables. Este hallazgo dialoga con las conclusiones de Granero et al. (2019), quienes relacionan la menor implicación y la conducta disruptiva con perfiles motivacionales menos internalizados y con percepciones de menor competencia docente, sugiriendo que la participación sostenida se construye combinando estructura, sentido y apoyo pedagógico.

No obstante, los resultados del presente estudio permiten matizar parcialmente esta interpretación en el caso del contexto paraguayo. Si bien se observan algunos elementos coincidentes, como la presencia de niveles de participación más variables, los datos analizados no permiten atribuir estas situaciones a una menor competencia docente. Por el contrario, la participación intermitente parece estar más vinculada a factores externos que al desempeño del profesorado y a determinadas características del grupo, que pueden incidir en la motivación y en la interiorización de valores asociados a la participación en la clase. En este sentido, Nieva y Lleixà (2023) plantean que la participación del alumnado no depende únicamente de la actuación individual del profesorado, sino también de factores institucionales y contextuales que configuran la cultura escolar y las dinámicas de interacción dentro del centro educativo. Los aportes de Franco y Menescardi (2020) y Galeano et al. (2025), sostienen que la baja participación puede estar asociada a factores motivacionales, sociales y personales del alumnado entre otros factores como características del grupo y del centro educativo.

Con relación a la **solidaridad** y el **compañerismo**, Cataluña muestra mayor presencia de ayudas espontáneas y apoyo emocional entre pares, aunque con matices importantes, parte del alumnado condiciona la ayuda al resultado competitivo, lo que evidencia que la solidaridad puede volverse situacional cuando la lógica del ganar domina la decisión. En conjunto, estas acciones de ayuda espontánea observada en varias clases pueden reflejar el desarrollo de

comportamientos prosociales que, más allá de la dinámica de la actividad física en sí, pueden contribuir a la cohesión grupal, el apoyo mutuo y un ambiente positivo y armonioso.

En Paraguay, la solidaridad aparece más frecuentemente mediada por la docente, ante empujones, caídas o conflictos, la resolución no siempre surge del grupo, sino que requiere intervención adulta, aunque también se registran gestos claros de apoyo acompañamiento, abrazos breves. Estas conductas podrían indicar que el alumnado reconoce normativamente la importancia de ayudar, pero la puesta en práctica de dicha disposición puede verse modulada por factores contextuales, como la competitividad del juego, la presión del resultado o la necesidad de intervención adulta. En este sentido, Flores et al. (2022) sostienen que el clima motivacional percibido en clases de EF se asocia con la aparición de conductas prosociales, por lo que la intervención del profesorado a través de estructuración intencional de las clases para el desarrollo de las conductas prosociales resulta fundamental (Hoyo & Ruiz, 2023).

Los resultados del cuestionario en ambos contextos evidencian una tendencia general favorable hacia la solidaridad entre pares durante la práctica de educación física. En el caso de Cataluña, el 77 % del alumnado indica que ayudaría de manera inmediata a un compañero o compañera que lo necesite, mientras que en Paraguay este porcentaje alcanza el 56 %, lo que puede interpretarse como un indicio de la presencia de actitudes prosociales dentro del contexto de la actividad física escolar.

No obstante, el análisis de las respuestas también permite identificar que una parte del alumnado condiciona su comportamiento solidario a factores vinculados con la lógica competitiva de la actividad. En Cataluña, un 23 % de los estudiantes manifiesta que la ayuda puede estar condicionada, de forma similar en Paraguay un 25% del alumnado condiciona igualmente su ayuda. Estos resultados sugieren que, aunque la solidaridad está presente, su manifestación puede verse condicionada por las dinámicas competitivas propias de ciertas situaciones motrices. En este sentido, se destaca la importancia de que el profesorado favorezca actividades que generen valores solidarios.

Con relación al compañerismo, los resultados obtenidos en el caso de Cataluña exponen una disposición mayoritaria del alumnado hacia el trabajo con compañeros distintos a su grupo habitual de amistad. El 73 % de los estudiantes manifiesta que le resulta fácil realizar actividades o juegos con cualquier compañero, lo que podría sugerir un nivel relativamente alto de compañerismo. No obstante, un 23 % del alumnado señala que le resulta difícil adaptarse cuando debe trabajar con compañeros diferentes a sus amigos habituales. Este resultado evidencia que,

aunque predomina una actitud positiva hacia los compañeros, los grupos de afinidad continúan desempeñando un papel relevante en la organización de las relaciones sociales durante las actividades. La preferencia por interactuar con el círculo cercano de amistad puede ser un fenómeno habitual en la adolescencia, etapa en la que las relaciones entre iguales adquieren un papel central en la construcción de la identidad y en el sentimiento de pertenencia al grupo. En Paraguay, se observa una tendencia similar, donde el 56 % del alumnado no tiene dificultades en realizar actividades con compañeros distintos a los habituales, asimismo, aparece un 25 % de estudiantes que indica que le resulta complicado trabajar con cualquier compañero. En conjunto, estos resultados sugieren que la educación física puede constituir un espacio propicio para ampliar las interacciones sociales entre el alumnado, favoreciendo el contacto con compañeros más allá de los vínculos de amistad ya establecidos.

En cuanto al **respeto**, en el contexto de Cataluña predomina un respeto normativo más explícito hacia el docente y la dinámica, los cuales se reflejan en turnos de palabra, incorporación sin interrumpir, atención mayoritaria, con distracciones puntuales. No obstante, también se observaron conductas aisladas de falta de respeto entre el alumnado; en Paraguay, aunque existen prácticas ritualizadas como el saludo inicial que formalizan el respeto, coexisten episodios de transgresión, insultos, empujones, desatención, salidas sin permiso, especialmente en momentos de tensión del juego o de regulación del orden. Metodológicamente, esto sugiere que el respeto no se sostiene solo por rituales o recordatorios, sino por un clima relacional y una gestión consistente de la interacción. Estos resultados coinciden con el estudio de Simonton et al. (2022) ya que reportan que la EF con adolescentes, la calidad del clima de la clase, apoyo, cuidado y justicia percibida se asocia con emociones y niveles de compromiso altos, actúa como base para interacciones respetuosas.

Los datos sobre **autoestima/autoconcepto** refuerzan un patrón coincidente: ya que en ambos contextos predomina una experiencia emocional positiva de la EF, sostenida por prácticas que la favorecen —como el refuerzo, el reconocimiento y el acompañamiento docente—, aunque convive con dinámicas que generan tensión, como la burla, los comentarios despectivos o la evitación ante tareas percibidas como demasiado exigentes y conviven prácticas que la refuerzan.

Algunas investigaciones vinculan a la participación del alumnado como indicios de una autoestima saludable (Arcila et al., 2022; Contento & Heredia, 2023; Smith, 2022; Rubiana et al., 2025; Urra et al., 2024). En este sentido, el cuestionario aporta que el 92% del alumnado de Cataluña expresa sentimientos positivos hacia la EF, en Paraguay el 88% del alumnado relaciona

sentimientos positivos con la asignatura. Desde esta perspectiva, autores como Armada et al. (2025); Chacón et al. (2022) y Durán et al. (2023) relacionan la preferencia y la adherencia a la actividad física escolar con una autoestima positiva, situando al área de la EF en una posición ventajosa para el desarrollo de la misma.

En Cataluña aparece con claridad la intencionalidad docente orientada al acompañamiento del alumnado mediante refuerzo y reorganización de grupos; en Paraguay, se ha observado una baja intervención docente cuando el alumnado ha abandonado una actividad o ha demostrado dificultad en la realización o culminación de una actividad. La disposición del alumnado a solicitar ayuda al profesorado ante situaciones de conflicto también puede interpretarse en relación con aspectos vinculados a la autoestima. En Cataluña, el 31 % del alumnado manifestó que pediría ayuda al profesor cuando experimenta dificultades, mientras que el 46 % indicó que lo haría solo en algunas ocasiones y el 15 % señaló que no solicitaría apoyo. De forma similar, en Paraguay el 31 % del alumnado afirmó que acudiría al profesorado, el 44 % lo haría en determinadas situaciones y el 25 % indicó que no recurriría a esta opción. Estos resultados reflejan distintas formas de afrontar los conflictos y de relacionarse con la figura docente, que pueden ser propias de la etapa de la adolescencia en la que el alumnado se encuentra en construcción de una identidad.

Por otro lado, el grupo de discusión de Paraguay se menciona que un enfoque pedagógico clave para el profesorado es centrarse más en las habilidades que en las limitaciones del alumnado con el fin de favorecer la autoestima y la participación. En consonancia con esta idea, en el grupo focal catalán se subraya la idea de que dentro de cada grupo existen distintos niveles de autoestima por lo que se considera necesario generar situaciones en las que todos puedan participar, en este caso el uso de refuerzos positivos puede ser una estrategia de acompañamiento pedagógico para el alumnado. En conjunto, estos resultados sugieren la importancia de la creación de un entorno de aprendizaje propicio para el desarrollo de la autoestima y una autoimagen positiva del alumnado.

Este resultado coincide con los hallazgos de Zhao et al. (2026), quienes señalan que los climas motivacionales orientados al apoyo del alumnado en EF favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes, mediadas por la calidad de la relación docente alumno, exponiendo la importancia del vínculo en el proceso educativo. Por su parte Armada et al. (2025) encuentran que la participación en actividades físicas y deportivas en clases de EF se asocia con un aumento significativo en autoconcepto y autoestima del alumnado, especialmente cuando esta se estructura pedagógicamente.

**Categoría: Actitudes en el área de educación física**

En la categoría de actitudes en Educación Física, los hallazgos de Cataluña y Paraguay muestran un patrón común: el alumnado suele presentar predisposición a participar y a sostener la actividad, pero el grado en que estas actitudes se convierten en autonomía real, cooperación equilibrada y tolerancia sostenida depende en gran medida de cómo se gestiona la clase.

En Cataluña, la **autonomía** aparece como una actitud parcialmente favorecida: predomina el seguimiento de consignas del profesor, pero emergen situaciones en las que el alumnado toma decisiones, se autoorganiza o muestra iniciativa, por ejemplo, decidir quién inicia una tarea, recoger/devolver materiales sin indicación explícita, repartirse roles en el registro de distancias o elegir ubicaciones para completar el cuestionario. Estas evidencias son coherentes con la investigación de Fierro Suero, Van Doren, et al. (2024), quienes sostienen que la autonomía del alumnado en EF se potencia cuando el docente crea un contexto que apoya la autonomía y estructura las actividades.

En Paraguay, la autonomía se manifiesta de manera más limitada durante las tareas dirigidas, donde la consigna docente organiza la acción casi por completo; no obstante, se evidencia en momentos de juego libre y en situaciones de elección de actividad, conformación de equipos, inicio autónomo del juego. Asimismo, se registraron momentos en los que algunos alumnos ante una actividad exigente (paso de pato) han iniciado una práctica del movimiento por su cuenta para cuando sea turno, esto sugiere un interés por su desenvolvimiento en la actividad. Esto sugiere que la autonomía no está ausente, sino situada: aparece especialmente cuando el formato de la sesión genera oportunidades de elección para el alumnado. Coincidiendo con lo señalado por Taylor y MacLeod (2024), quienes exponen que podría resultar beneficioso integrar oportunidades de elección y participación dentro de las actividades, permitiendo que el alumnado experimente la autonomía.

La **participación**, en ambos contextos, aparece como una actitud predominantemente positiva, aunque con matices. En Cataluña, se observa una participación sostenida, el alumnado participa haciendo preguntas, brindando respuestas colectivas, iniciativa para comenzar actividades, y búsqueda de aclaraciones. El cuestionario expone que la mayor parte del alumnado relaciona las clases de EF con el disfrute y experiencias positivas. En Paraguay, la participación observada también es mayoritaria, especialmente cuando las tareas son lúdicas y estructuradas; sin embargo, aparecen oscilaciones marcadas, momentos de baja implicación, bromas, conversación paralela, retirada de la tarea que requieren reconducción docente.

Asimismo, se observó una limitada participación del alumnado para formular preguntas de forma grupal. El cuestionario confirma esa participación alta pero no homogénea.

En este sentido se muestra una diferencia notable entre el contexto catalán en el que el 92% del alumnado afirma que participa en la mayoría de las clases frente al contexto paraguayo donde el 62,5 % del alumnado manifestó que sí participa en la mayoría de las clases. Esta diferencia podría estar asociada a varios factores interrelacionados. En el caso catalán, la mayor participación podría estar asociada a una combinación más equilibrada entre estructura, oportunidades de intervención y valoración del proceso; mientras que, en Paraguay, aunque existe estructura, motivación y entusiasmo, la participación parece depender en mayor medida del tipo de actividad y del control docente. En este sentido, Fierro Suero, Van Doren, et al. (2024) reconocen el reto que supone para el profesor de EF gestionar su clase de forma que tenga un impacto positivo y motivador en todo el alumnado. Desde esta perspectiva, Prat et al. (2026) señalan que la motivación del alumnado para participar está vinculada a múltiples factores, entre ellos se encuentran las experiencias previas del estudiantado en la asignatura, la percepción que tienen sobre sus propias habilidades motrices y las características de las actividades propuestas. Asimismo, la figura del profesorado y los estilos de enseñanza empleados pueden influir de manera significativa en la motivación del alumnado hacia la práctica de actividad física. En este sentido, las estrategias pedagógicas utilizadas, así como el tipo de actividades propuestas pueden generar diferentes niveles de implicación entre los estudiantes.

Respecto a la **cooperación**, los resultados muestran en Cataluña una cooperación relativamente instalada, con una organización eficaz, reparto de roles, ayuda logística, toma de decisiones dentro del equipo y coordinación en tareas rítmicas, incluso en contextos competitivos donde la cooperación se vuelve estratégica. El cuestionario va en la misma dirección, un alto porcentaje del alumnado (77%) afirma el uso del diálogo para resolver tareas y buena disposición a trabajar con compañeros no habituales. Este patrón coincide con García et al. (2023) al reportar que la cooperación y las conductas prosociales mejoran cuando el aprendizaje cooperativo está altamente estructurado, frente a cooperaciones más espontáneas o poco guiadas.

En Paraguay, la cooperación aparece de manera más puntual, cuando la interacción entre los estudiantes se deja al desarrollo natural de la actividad, las conductas cooperativas pueden surgir, aunque tienden a manifestarse de forma irregular. En esa línea, García et al. (2023) sostienen que cuando la cooperación se incorpora como un contenido pedagógico intencional y se estructura dentro de la propuesta didáctica, estas conductas se vuelven más estables y favorecen una participación más inclusiva del alumnado. Las limitaciones observadas en el

contexto paraguayo con relación a la implementación de actividades cooperativas pueden coincidir con la investigación de Carbonero et al. (2023), quienes exponen que pueden persistir algunas limitaciones en la aplicación del aprendizaje cooperativo, tales como las posibles resistencias del contexto escolar, la cantidad de trabajo que supone al docente y la adaptación del alumnado.

Con relación al cuestionario, se evidencia que en ambos contextos el diálogo se manifiesta de forma habitual para la resolución de problemas. En Cataluña, el 77 % del alumnado manifiesta que siempre conversa con sus compañeros para organizar o resolver la actividad, mientras que el 23 % señala que recurre al diálogo principalmente cuando la tarea presenta mayor dificultad. De forma similar, en Paraguay el 62,5 % del alumnado declara que siempre dialoga con sus compañeros para organizar la actividad, y el 37,5 % indica que lo hace cuando la tarea resulta más compleja. Estos resultados sugieren que la cooperación, entendida a través del intercambio verbal y la organización conjunta de la actividad, se encuentra presente en la dinámica de trabajo del alumnado en ambos contextos educativos, lo cual coincide con las observaciones ya que en momentos de resolver un juego o actividad recreativa los alumnos han cooperado de forma conjunta.

La **tolerancia** aparece, en ambos casos, como una actitud sensible al error, la frustración y la competitividad. En Cataluña se observan gestos claros de aceptación y apoyo, ánimos al final de actividades de resistencia, abrazo felicitaciones etc., pero también aparecen momentos de burla ante un error, que se reconducen por intervención docente o por mediación de pares. En Paraguay, se observa una tolerancia frágil en las sesiones de mayor carga competitiva, donde han emergido comentarios negativos, y algún contacto físico no adecuado. Situaciones que refuerzan la idea de que la tolerancia no es un rasgo fijo, sino que requiere regulación pedagógica, probablemente a través de normas explícitas, gestión del error, cultura de aprendizaje, mediación docente o de pares. En este sentido, Afshari (2025) recalca que la ausencia de mediación docente o un estilo excesivamente controlador puede estar asociado con un incremento de actitudes negativas, lo que pone de relieve la importancia de generar entornos pedagógicos que favorezcan actitudes positivas.

Los resultados del cuestionario permiten analizar la tolerancia del alumnado en relación con la disposición a trabajar con compañeros distintos a su grupo habitual de amigos. En el caso de Cataluña, el 73 % del alumnado manifiesta no tener dificultades para trabajar con compañeros diferentes cuando el profesorado organiza los grupos, mientras que un 23 % reconoce experimentar cierta dificultad en estas situaciones. En Paraguay, el 56 % del alumnado declara

no presentar dificultades para trabajar con compañeros distintos a los habituales, el 25 % señala que le resulta difícil en algunos casos. En ambos contextos se observa una tendencia mayoritaria hacia la aceptación de trabajar con compañeros diversos, lo que sugiere la presencia de actitudes de tolerancia dentro de la dinámica del grupo. Estos resultados coinciden con la investigación de Elles et al. (2022) quienes han visto un fortalecimiento de la tolerancia luego de un programa lúdico-deportivo. De forma complementaria, Barba y Moreno (2022) y Bernate y Puerto (2023) resaltan un impacto positivo de las actividades enfocadas al fortalecimiento de actitudes como la tolerancia dentro del área de la EF.

Finalmente, el **esfuerzo** se observa como actitud ampliamente presente en Cataluña, aunque con diferencias individuales en intensidad. En las observaciones se destaca cómo la mayoría del alumnado ha participado en las clases que suponían un esfuerzo físico considerable. En el grupo focal el discurso docente refuerza una orientación centrada en el proceso de aprendizaje, priorizando la valoración del trabajo y la implicación del estudiante por encima del resultado final. Cuando las actividades se diseñan de forma que permitan la participación de todo el grupo y se valora el progreso personal de cada estudiante, se generan condiciones más favorables para mantener la implicación del alumnado. La consideración del esfuerzo como indicador de progreso individual, y no únicamente como medida de rendimiento, puede contribuir a crear un clima de aprendizaje más inclusivo.

En Paraguay, el esfuerzo aparece más condicionado por el tipo de sesión, se sostiene mejor en dinámicas lúdicas o de juego, mientras que en tareas más exigentes se observan retiradas o participación baja. Esto sugiere un factor estructural-contextual adicional, normas escolares, salud, recursos, condiciones de participación que opera como dificultador del esfuerzo sostenido y, por extensión, de la inclusión. En el grupo de discusión de Paraguay se observa una coincidencia con el grupo catalán, donde el esfuerzo es reconocido como un criterio importante para valorar la implicación del alumnado. Esto sugiere que, más allá del rendimiento o de la habilidad motriz, el profesorado reconoce el compromiso personal y la voluntad de mejora como aspectos significativos dentro del proceso educativo.

En ambos contextos, las actitudes emergen con mayor solidez cuando el docente genera estructuras claras, roles, cooperación organizada, oportunidades de elección, valoración del proceso, y se vuelven más frágiles cuando predominan dinámicas competitivas sin regulación emocional o participación desigual. Coincidiendo con los estudios de Fierro Suero, Van Doren, et al. (2024), quienes afirman que los entornos pedagógicos que combinan una adecuada estructura con oportunidades de autonomía parecen favorecer mayores niveles de motivación y

participación del alumnado. Por su parte, Pascual et al. (2023) y Zhao et al. (2026) resaltan el papel del profesorado de EF para la creación de experiencias positivas que contribuyan al desarrollo de actitudes favorables hacia la práctica física y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

### 10.3. Dimensión II: Aspectos organizativos favorecedores de la inclusión

#### Categoría: 3. Distribución del espacio

Los resultados obtenidos en ambos contextos evidencian que **la organización del espacio y de las actividades** constituye un elemento estructural clave para favorecer dinámicas inclusivas en Educación Física. Tanto en Cataluña como en Paraguay, la planificación espacial y la estructuración de las tareas permiten ajustar el desplazamiento del alumnado a las exigencias motrices propuestas, favoreciendo la participación general y reduciendo situaciones de riesgo o interferencia.

En el caso de Cataluña, las observaciones muestran una organización espacial sistemática y materialmente delimitada, mediante el uso de conos, redes, camisetas identificativas y división explícita de sectores. Esta estructuración preventiva facilita la simultaneidad de actividades, la rotación de roles y la claridad en los recorridos, lo que contribuye a un movimiento fluido y seguro. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Beni et al. (2017), quienes subrayan que la organización espacial estructurada y el diseño intencional de tareas favorecen la participación equitativa y la percepción de competencia del alumnado en Educación Física (Prieto et al., 2018). Asimismo, Cheon et al. (2020) señalan que la claridad organizativa y la previsibilidad en la dinámica de clase se asocian con mayores niveles de compromiso conductual y menor desvinculación del alumnado en la etapa de Educación Secundaria.

Por su parte, en Paraguay, si bien también se observa una organización recurrente basada en rutinas claras de inicio, desarrollo y cierre, predomina una metodología más dirigida y poco exploratoria, pudiendo limitar el fortalecimiento de ciertos valores y actitudes. La estructuración espacial depende en mayor medida de consignas verbales y de la capacidad adaptativa de la docente frente a condicionantes contextuales, como las interferencias externas, la coincidencia con horarios de salida escolar o el uso compartido del patio inciden directamente en la continuidad del desplazamiento y en la fluidez organizativa. Esta situación confirma lo señalado por Almeida et al. (2023), quienes advierten que las limitaciones estructurales e

infraestructurales pueden condicionar la calidad de la experiencia motriz y las oportunidades de participación inclusiva.

Una divergencia significativa entre ambos contextos se observa en las fases de juego libre. En Cataluña, incluso en actividades de carácter más autónomo, se mantiene una transición supervisada y una organización implícita que sostiene el orden grupal. En Paraguay, en cambio, el juego libre presenta una menor intencionalidad pedagógica en la regulación del espacio y de los roles, lo que genera ocupaciones desiguales y dinámicas predominantemente espontáneas, por ejemplo, se observa que determinados grupos del alumnado tienden a hacer uso de las zonas centrales del espacio de juego, mientras que otros quedan en posiciones más periféricas.

En este sentido, Zapatero et al. (2021) identifican la presencia de estereotipos de género en la EF, concretamente en los juegos de invasión como lo es el fútbol. Este deporte, aparece como una práctica que tiende a monopolizar el espacio central de los patios en las instituciones, lo que condiciona las posibilidades de participación de la mayoría de los estudiantes. Aunque las niñas manifiesten interés por los deportes como el fútbol, su participación se encuentra mayormente limitada por la presencia de dinámicas de género que las excluyen (Arenas et al., 2022). Asimismo, se ha evidenciado que las oportunidades de participación igualitaria tanto de niñas como de niños se ven favorecidas cuando existe una intervención docente estructurada. Desde esta perspectiva, la regulación del uso del espacio y la definición de normas sobre su uso pueden ser elementos clave para favorecer dinámicas más inclusivas, incluso en los momentos de juego libre (Zapatero et al., 2021).

Este fenómeno, que también se identificó en algunos momentos del contexto catalán, adquiere relevancia desde la perspectiva de la inclusión, ya que la forma en que se distribuye y se utiliza el espacio puede influir en las oportunidades de participación del alumnado. No obstante, en el contexto catalán existen otros espacios destinados a la práctica de otros deportes como el voleibol y el baloncesto, lo que contribuye a diversificar las posibilidades de participación de todos. Según Johannes et al. (2025), aunque el juego libre puede favorecer la autonomía, cuando no existe una mediación pedagógica consciente puede reproducir desigualdades de participación y la aparición de conductas disruptivas (Lee et al., 2020).

No obstante, ambos contextos comparten una fortaleza relevante: la utilización de agrupamientos estratégicos (filas, parejas, subgrupos y rotación de roles) como mecanismo organizativo que favorece la implicación general del alumnado.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la organización pedagógica más allá del espacio físico disponible emerge como un factor determinante para la inclusión en Educación Física. Mientras que en Cataluña predomina una sistematización estructural, en Paraguay destaca la capacidad adaptativa docente frente a las características específicas del contexto. En el grupo de discusión de Cataluña un profesor menciona que la ratio de alumnos (en ocasiones mayor) puede ser un condicionante de la práctica inclusiva. En el grupo focal de Paraguay también surge la idea de que existe una cantidad elevada de matriculados lo que se traduce en una reducción de los espacios para la realización de las clases. En ambos casos, se confirma que la inclusión no depende exclusivamente de la amplitud o calidad de las instalaciones, sino de la intencionalidad pedagógica, la claridad organizativa y la estructuración consciente de las dinámicas grupales, en coherencia con lo señalado por recientes marcos internacionales sobre Educación Física inclusiva (UNESCO, 2015).

**Categoría: 4. Accesibilidad y disposición de los materiales**

Los resultados evidencian que la accesibilidad y disposición de los materiales en las clases observadas en Cataluña constituyen un elemento organizativo sólido que favorece la participación equitativa y el desarrollo fluido de las actividades. **La cantidad de material disponible** se ajusta de manera coherente a las tareas planteadas, permitiendo el trabajo simultáneo de varios grupos sin interrupciones ni tiempos de espera prolongados. Este aspecto resulta relevante en actividades que requieren participación paralela, garantizando la continuidad del proceso de aprendizaje.

Más allá de la cantidad, el análisis muestra que el material no se limita a cumplir una función instrumental, sino que adquiere una dimensión pedagógica y organizativa. La utilización de conos para delimitar recorridos, camisetas de colores para diferenciar equipos o hojas de registro para alternar roles permite estructurar la dinámica grupal y asegurar la implicación activa de todo el alumnado. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Fernández (1998), quien expone que los materiales didácticos en el área de la EF tienen un papel fundamental ya que favorecen situaciones didácticas positivas, ya que influyen directamente en las respuestas motrices de los alumnos.

Asimismo, la **asignación equitativa** de los materiales aparece planificada y sistematizada. En las actividades que implican inversión de roles, el docente organiza explícitamente la redistribución de los recursos, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso tanto a la experiencia motriz como a las tareas de registro y control. Esta planificación

reduce posibles desigualdades derivadas de la iniciativa individual y favorece un clima de justicia organizativa.

En cuanto a las **características de los materiales**, estos se muestran adecuados a la edad y seguros, evidenciando una planificación centrada en el bienestar y la prevención de riesgos, lo que favorece un entorno de aprendizaje estable y confiable.

En conjunto, en el contexto catalán, la accesibilidad y disposición de los materiales no solo permiten la ejecución técnica de las tareas, sino que se integran dentro de una lógica organizativa que favorece la equidad, la participación activa y la continuidad pedagógica. Resultados que se alinean con los estudios aportados por Rodríguez (2022) y Miñana y Monfort (2020), quienes indican que, entre otros aspectos, el profesor de EF es el encargado de gestionar los recursos materiales que considere más adecuados para los objetivos propuestos. En esta línea, dentro del grupo de discusión catalán se menciona que el tipo de material para las clases de EF es relevante para una práctica pedagógica que favorezca al alumnado.

En el contexto paraguayo, las observaciones señalan que la **accesibilidad y disposición** de los materiales poseen limitaciones. La docente utiliza materiales simples, como balones para el juego libre y cronómetro, para las actividades que lo requieren. La maestra prioriza mayormente propuestas motrices que no requieren una dotación compleja de materiales, este enfoque reduce las barreras estructurales asociadas a la escasez de recursos y permite que la mayoría de las actividades iniciales y centrales se desarrollen de forma óptima. Asimismo, en las fases dirigidas, la limitada necesidad de material individual contribuye indirectamente a la equidad, ya que todos los estudiantes participan bajo las mismas consignas y condiciones. Sin embargo, la ausencia de materiales auxiliares como conos, marcas visuales o circuitos diferenciados limita las posibilidades de adaptación a distintos ritmos o niveles de intensidad.

La disponibilidad reducida de balones condiciona la dinámica participativa, favoreciendo a los grupos con mayor iniciativa principalmente aquellos que optan por el fútbol, mientras que otros estudiantes adoptan un rol más pasivo u observador. En estos momentos, la **asignación del material** se produce de manera espontánea, en la que los alumnos acceden a los balones solicitándolos en la dirección del centro. Este hecho sugiere, que el alumnado es capaz de gestionar el acceso al material para el juego. Sin embargo, esta situación también podría generar desigualdades, limitando la participación del alumnado con menor competencia social (timidez). Del mismo modo, este hecho plantea que el material no se encuentra integrado como recurso pedagógico. Además, expone la existencia de una barrera como lo es la falta de un espacio

específico para el área de la EF, así como la ausencia de elementos que favorezcan la diversidad de actividades deportivas, restringiendo al alumnado a la práctica de solo dos deportes.

Se evidencian ciertas limitaciones relacionadas con la disponibilidad y variedad de materiales para el desarrollo de las clases de Educación Física, lo cual podría incidir en la diversidad de propuestas motrices y en las oportunidades de participación del alumnado. De hecho, en el grupo de discusión paraguayo se menciona que la falta de materiales suele ser una dificultad entre otros aspectos para una práctica educativa óptima.

Si bien el profesorado adapta las actividades a los recursos existentes, la escasez de determinados materiales puede condicionar la riqueza metodológica y la organización de las tareas, coincidiendo con González et al. (2023), quienes exploran ciertas dificultades relacionadas con los materiales dentro del área de EF, en el que la posibilidad de desarrollar determinadas actividades o pruebas prácticas suele verse limitada debido a la no disponibilidad de espacios específicos y de materiales necesarios tales como colchonetas entre otros. Esta situación puede suponer un reto para el profesorado de EF, exigiendo una constante adaptación de las estrategias didácticas a las condiciones de cada centro educativo.

En este sentido, Méndez (2023) sugiere que la elaboración de materiales autoconstruidos constituye una alternativa pedagógica viable en contextos con recursos limitados, favoreciendo no solo la optimización de medios, sino también el compromiso del alumnado en el proceso de aprendizaje. La incorporación de materiales autoconstruidos podría, además, favorecer procesos de inclusión educativa, al reducir desigualdades derivadas del acceso a recursos y promover dinámicas cooperativas en su elaboración, además de reforzar valores como la cooperación y el cuidado del entorno.

**Categoría 5. Estructuración de los grupos**

En el contexto catalán la estructuración de los grupos presenta una dinámica flexible, aunque con predominio de la organización docente en las fases formales de la sesión. La elección del profesorado se observa especialmente en actividades técnicas o que implican criterios de seguridad. Esta práctica coincide con Wilkinson y Penney (2022), quienes señalan que la intervención docente en la organización grupal puede favorecer la equidad y evitar procesos de exclusión.

No obstante, el análisis revela el uso de diferentes estrategias de agrupación en las clases. En determinadas sesiones, el profesor propone la estructura general del agrupamiento y

permite que el alumnado gestione los roles internamente, lo que configura un modelo de autonomía guiada. Este tipo de práctica se alinea con los planteamientos de la Teoría de la Autodeterminación, que sostiene que el apoyo estructurado a la autonomía favorece la implicación y la autorregulación del alumnado (Vasconcellos et al., 2020). Asimismo, en momentos recreativos o de juego libre, los grupos se conforman de manera espontánea, favoreciendo la iniciativa por parte del alumnado y la socialización.

Aunque la estructuración del profesor cumple una función organizativa eficaz, podría ampliarse la participación del alumnado en la toma de decisiones grupales. En este sentido, Contento y Heredia (2023) señalan que cuando la elección docente es predominante sin espacios de corresponsabilidad, puede limitar la percepción de autonomía del alumnado, por lo que, se sugiere potenciar estrategias de toma de decisiones compartidas, así como la utilización de agrupamientos heterogéneos rotativos que favorezcan la inclusión y garanticen el desarrollo de competencias del alumnado.

La creación de grupos por parte del alumnado se observa más en los momentos de juego libre, en los que de forma autónoma organizan los juegos en los que participarán según sus preferencias.

En el contexto paraguayo, la modalidad claramente dominante es la elección de los grupos por parte de la docente, especialmente durante el desarrollo de las actividades dirigidas que incluyen: calentamiento, las actividades de resistencia y los ejercicios técnicos. En línea con lo planteado, Contento y Heredia (2023) señalan que esta forma de gestión garantiza orden, control del tiempo y participación por turnos, aspectos que pueden favorecer la percepción de competencia y claridad organizativa en el alumnado pero que pueden limitar la autonomía del alumnado.

La organización del grupo por parte de la docente cumple una función preventiva frente a posibles dinámicas de exclusión directa, asegurando que todos los estudiantes participen independientemente de su nivel de habilidad o iniciativa. No obstante, los procesos de decisión compartida son limitados y la autogestión del alumnado se restringe prácticamente a las fases de juego libre. De acuerdo con lo anterior, Arik y Erturan (2023) enfatizan que este patrón puede reducir las oportunidades de desarrollar habilidades de autorregulación y corresponsabilidad grupal, dimensiones clave en modelos pedagógicos cooperativos en Educación Física.

Asimismo, a lo largo de las sesiones observadas no se evidencia la conformación intencionada de grupos mixtos, aspecto relevante desde una perspectiva inclusiva. En este

sentido, Rodríguez y Ramírez (2013) señalan que si bien, la utilización de agrupaciones mixtas no garantiza por sí misma el desarrollo de prácticas coeducativas, podría constituir un primer paso para favorecer la interacción entre géneros y facilitar la igualdad de derechos y oportunidades.

En ambos contextos, la organización de grupos por parte del docente constituye la modalidad predominante en las actividades estructuradas. Sin embargo, Cataluña presenta mayor flexibilidad metodológica y presencia de modelos mixtos, mientras que Paraguay muestra una estructura más vertical con menor participación decisional del alumnado.

En este sentido, los resultados del cuestionario muestran que, en Cataluña, la mayoría del alumnado (58 %) prefiere elegir sus propios grupos, lo que sugiere que muchos estudiantes valoran tener capacidad de decisión y solo un 27% prefiere que lo realice el profesor. En Paraguay, las respuestas están más equilibradas (44 %) prefieren que el docente forme los grupos y el otro (44 %) prefieren elegirlos ellos mismos. Estos datos sugieren una cierta coherencia entre lo observado en las clases y lo expresado por el alumnado en los cuestionarios. En Cataluña se observa mayor flexibilidad metodológica y presencia de modelos mixtos, lo cual puede explicar por qué el alumnado se muestra más predispuesto a elegir sus propios grupos. Por el contrario, la estructura más vertical observada en Paraguay parece asociarse con una mayor aceptación de que sea el docente quien organice los equipos. Por otro lado, no se descartan las diferencias contextuales o culturales, ya que, en algunos contextos educativos, las estructuras organizativas más dirigidas por el profesorado pueden responder a factores institucionales, organizativos o culturales, pudiendo influir en la manera en que el alumnado percibe y valora su participación en la toma de decisiones.

Desde una perspectiva inclusiva, la evidencia científica sugiere que ni la libre elección absoluta ni el control exclusivo del docente resultan óptimos. Urra et al. (2024) concuerdan con que la alternativa más coherente con los enfoques actuales en Educación Física en secundaria es la combinación planificada de modalidades de agrupamiento, donde el profesorado interviene estratégicamente para garantizar equidad y seguridad, pero incorpora progresivamente espacios de decisión compartida.

### Categoría: 6. Planificación de las sesiones de EF

Con relación a las **características de las actividades didácticas**, en ambos contextos se observa planificación previa, objetivos identificables y una estructura organizada de la clase.

Los datos muestran que en Cataluña el profesor utiliza una estructura didáctica estable y reconocible a través de explicación inicial clara, presentación de materiales y espacios, desarrollo práctico, cierre o conclusión y en algunos casos, evaluación. Esto sugiere una planificación intencional y sistemática, coherente con un enfoque profesionalizado de la enseñanza. La repetición del esquema calentamiento, explicación, práctica, y en ocasiones conclusión, indica que no se trata de improvisación, sino de un patrón didáctico consolidado, coincidiendo con autores como Johannes et al. (2025), quienes ahondan en la importancia de una planificación clara y estructurada de las clases de EF ya que se asocian a mejoras en la calidad de la enseñanza y buenas experiencias para el alumnado.

Cuando el profesor aclara que la evaluación se centra en el esfuerzo y no en el rendimiento técnico, se pone de manifiesto una orientación formativa, que favorece la inclusión y participación del alumnado. Esto puede estar relacionado con la promoción de actitudes de esfuerzo, reducción de ansiedad evaluativa y mayor inclusión del alumnado con menor habilidad motriz. En síntesis, las actividades didácticas observadas se caracterizan por una considerable estructuración, claridad en objetivos, intencionalidad formativa y orientación hacia el esfuerzo más que al rendimiento, lo cual podría interpretarse como un factor facilitador del aprendizaje, la participación y la inclusión educativa dentro del área de Educación Física.

En este sentido, el hallazgo coincide con lo planteado por Muñoz et al. (2025), quienes describen una transición progresiva desde modelos tradicionales centrados exclusivamente en la medición del rendimiento físico hacia enfoques que priorizan el proceso de aprendizaje, el esfuerzo y la actitud del estudiante. Los autores señalan que esta reorientación evaluativa cumple una doble función: por un lado, fomenta la participación activa y actitudes inclusivas; por otro, favorece al alumnado menos competente motrizmente mediante incentivos vinculados al progreso individual.

Con relación al contexto paraguayo, se evidencia que existe una planificación estructurada y una adecuada organización en el inicio de las sesiones. La maestra inicia brindando las explicaciones formales al alumnado que se encuentra escuchando. Además, la maestra explica los objetivos como resistencia, flexibilidad o coordinación que se realizarán en el día, lo que indica que hay organización previa, existe una secuenciación de contenidos y se mantiene cierta coherencia curricular.

El enfoque utilizado por la maestra es predominantemente físico-motriz, lo que sugiere que los objetivos son generales y se centran principalmente en la condición física. Lo que puede

indicar una orientación más tradicional de EF donde el foco se encuentra en el rendimiento físico y las tareas son homogéneas para todo el grupo. Este hallazgo coincide con Narváez (2024), quien en su análisis expone que el estilo de enseñanza predominante de los maestros de EF es el tradicional.

En este sentido, se evidencia una mayor relevancia del ámbito motor del alumnado por delante de otros aspectos del desarrollo, como el cognitivo, social o emocional, sin que se perciba de forma explícita una intervención global e integral del desarrollo en las sesiones observadas.

Ahora bien, aunque se reconozca que la combinación de estilos de enseñanza favorece un desarrollo integral para el alumnado, fomentando la autonomía, la participación entre otros. Abusleme et al. (2020) sostienen que las exigencias vinculadas al rendimiento académico, el tiempo limitado de las sesiones y el elevado número de estudiantes condicionan las decisiones metodológicas del profesorado, favoreciendo el uso de modelos más directivos que permiten organizar la clase de manera eficiente, como se ha podido observar en las sesiones del instituto paraguayo, y no tanto en el instituto catalán.

Uno de los elementos que emerge con fuerza en la literatura es la percepción docente de que el estilo tradicional funciona. Zapatero (2017) expone que los profesores que no varían su metodología argumentan que este enfoque les ha permitido mantener el orden, garantizar disciplina y sostener una dinámica de clase eficaz a lo largo de los años. Esta percepción de control y seguridad pedagógica constituye un factor relevante para comprender por qué, pese al auge de modelos más participativos o centrados en el alumno, el quehacer docente continúa apoyándose mayoritariamente en estilos directivos, como podría ser el caso de Paraguay, que cuenta con contextos con grupos numerosos, limitaciones de tiempo y recursos, por lo que la estructura cerrada del estilo tradicional puede facilitar la gestión organizativa y la transmisión eficiente de contenidos técnicos.

Con respecto a las **actividades, se ajustan a las necesidades y situaciones externas**. En ambos contextos se ha observado una adecuada adaptación docente al respecto.

En Cataluña los datos reflejan que el profesor reorganiza las clases manteniendo el sentido didáctico. Un ejemplo fue en la sesión donde hubo lluvia. Se transformó una clase práctica en una de análisis técnico, utilizando vídeos para dar una clase teórica sobre contenidos de atletismo. También se ha ajustado ante situaciones individuales del alumnado siempre dando continuidad pedagógica. En el grupo de discusión catalán sale la idea de que en ocasiones los

maestros deben realizar adaptaciones según los alumnos que tengan, lo que supone un reto para el docente quien debe asumir roles más resolutivos en estos casos.

En Paraguay, los espacios compartidos, interrupciones frecuentes, clima, y presencia de padres, sugieren un contexto más complejo, por lo que la docente demuestra una significativa capacidad de ajuste ante necesidades individuales y condiciones contextuales externas, favoreciendo la continuidad de la participación. Esta flexibilidad operativa puede constituir un mecanismo compensador frente a limitaciones estructurales del entorno. En el grupo de discusión de Paraguay se expone que existen limitaciones a nivel de infraestructura para poder atender de forma adecuada a la cantidad de alumnos que tienen, además, refieren que en ocasiones ni siquiera cuentan con infraestructura accesible para el alumnado diverso, situaciones que dificultan la práctica pedagógica.

La evidencia analizada en ambos contextos coincide con Adigue y Manly (2025), quienes ponen de manifiesto que el rol del profesorado de Educación Física en secundaria trasciende la mera promoción de la aptitud física o el aprendizaje técnico, configurándose como una figura clave en la garantía de la seguridad, el bienestar y el desarrollo integral del alumnado. Desde la perspectiva de la inclusión educativa, la gestión adecuada de situaciones emergentes adquiere un significado relevante, ya que un entorno donde el alumnado se siente seguro física y emocionalmente, puede favorecer su participación activa, contribuyendo a una mayor vinculación con la asignatura.

### 10.4. Dimensión III: Rol del profesor

#### Categoría: 7. Programación docente

El análisis sugiere que, aunque en ambos contextos el profesorado reconoce el papel de la Educación Física como espacio privilegiado para el desarrollo de actitudes y valores, la diferencia radica en el grado de explicitación e intencionalidad planificada.

En Cataluña, el profesorado del grupo de discusión coincide en que no es el contenido en sí lo que genera actitudes y valores, sino cómo se organiza. Hay un consenso claro en que las actitudes y los valores no emergen automáticamente por practicar deporte, necesitan planificación, reflexión previa y deben estructurarse dentro de las situaciones de aprendizaje. Esto sugiere que el profesorado tiene conciencia de que la Educación Física puede reproducir dinámicas excluyentes si no hay intervención intencional.

En este sentido, Scarinci et al. (2022) reafirman que la organización intencional de las actividades en Educación Física constituye un elemento estructural que trasciende la mera planificación técnica, configurándose como una estrategia pedagógica que incide directamente en la calidad e inclusividad del proceso educativo. Considerar de forma deliberada los métodos, los espacios, los tiempos y la intensidad de las propuestas no solo optimiza la gestión de la clase, sino que permite anticipar barreras potenciales de participación, reduciendo así prácticas excluyentes derivadas de la improvisación o de la falta de ajuste a la diversidad del alumnado. En el grupo de discusión catalán, cuando el profesorado dice que no le interesa tanto la técnica perfecta sino la relación que mantienen con el currículo y entre ellos, sugiere que la dimensión socioemocional ocupa un lugar central, la interacción es un eje estructural de la programación, y el contenido es un medio, no un fin.

En el grupo de discusión de Paraguay, se plantea la centralidad del deporte como medio educativo. El profesorado identifica claramente, los deportes colectivos, juegos reglados, prácticas motrices básicas como medios privilegiados para la transmisión de actitudes y valores. A diferencia de Cataluña, aquí el discurso no gira tanto en torno a la organización pedagógica del contenido, sino al potencial inherente del deporte.

En el grupo de discusión paraguayo se mencionó que los valores se enfocan de forma transversal y muchas veces no explícitamente pero sí implícitamente, lo que sugiere que no se planifican como contenidos autónomos, no se estructuran como objetivos específicos, sino que emergen dentro de la práctica. Esta ausencia de planificación no coincide con autores como Ruiz (2024) y Smith y Acebes (2022), quienes sostienen que el potencial formativo del deporte no es automático. La introducción de una didáctica de la educación deportiva resulta clave para que estos aprendizajes trasciendan la mera práctica competitiva. Comprender cómo se gestiona el fenómeno deportivo desde una perspectiva académica implica planificar intencionalmente los objetivos, definir los valores que se desean promover y estructurar las experiencias para que todos los estudiantes participen en condiciones equitativas. En este sentido, Arcila et al. (2022) mencionan que el deporte puede convertirse tanto en un espacio de inclusión como, si no se regula adecuadamente, en un escenario de exclusión basado en el rendimiento (Sanabria et al., 2024).

Es por ello por lo que, en el contexto paraguayo, el discurso del profesorado resalta de manera consistente el valor del deporte como generador de valores personales y sociales en el alumnado adolescente. Esta percepción se alinea con lo señalado por Vega et al. (2021), quienes sostienen que la actividad física y el deporte constituyen un entorno privilegiado para el desarrollo

de valores como el respeto, la cooperación, la responsabilidad y el compromiso. Desde esta perspectiva, el deporte no se concibe únicamente como práctica motriz, sino como vehículo pedagógico para la formación integral del alumnado.

Los docentes del contexto paraguayo perciben que el programa curricular necesita cambios, y exponen la necesidad de un mejor acompañamiento al docente, recalcando que no hay coherencia entre competencias y contenidos y que muchas veces la normativa no va acompañada de orientación práctica. Esto sugiere un posible desajuste entre discurso oficial e implementación real, dada la presencia de limitaciones estructurales que condicionan la programación y la sensación de responsabilidad individual del profesorado ante vacíos institucionales. Autores como Saiz et al. (2025) refuerzan la idea de que el profesorado de EF necesita el apoyo institucional que garantice la educación inclusiva brindando elementos estructurales óptimos y recursos necesarios para el desarrollo adecuado del mismo.

Con relación a las **pautas e instrumentos de evaluación de los saberes/contenidos,** si bien en ambos contextos la evaluación está presente como parte del desarrollo de las clases de Educación Física, su grado de formalización, explicitación y función pedagógica difiere significativamente.

En Cataluña la utilización de cuadernos, cronómetros, escalas, tablets y retroalimentación inmediata sugiere una evaluación, variada y sistemática, integrada en el desarrollo de la sesión. Además de la utilización de correcciones técnicas durante la práctica, la retroalimentación inmediata, la valoración del esfuerzo y la dinámica grupal indican una evaluación procesual y formativa. En este caso, en las sesiones observadas, la evaluación estuvo centrada en el profesor, quien comunicaba al alumnado los puntajes obtenidos en las actividades. No se identificó participación por parte del alumnado en el proceso evaluativo. Sin embargo, se resalta que la mayoría de ellos se acercaban al profesor para conocer sus mejoras con relación a evaluaciones anteriores.

En Paraguay, la escasa explicitación de criterios, la ausencia de cierres estructurados y la falta de devolución colectiva sistemática sugieren una baja formalización de la evaluación, lo que no significa que no exista evaluación, sino que no se presenta como proceso formalizado. Sin embargo, se detecta una evaluación integrada pero implícita, que aparece en el desarrollo de las actividades mediante correcciones técnicas o con comentarios sobre el comportamiento, lo que expone un predominio de retroalimentación inmediata.

No obstante, la ausencia de estrategias más estructuradas como el registro de resultados por parte del alumnado o espacios de evaluación colectiva podría limitar la implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje. En este sentido, los resultados muestran una coincidencia parcial con Pérez et al. (2024), quienes señalan que la evaluación formativa y compartida en EF es recomendable ya que permite orientar el proceso evaluativo hacia la mejora del aprendizaje. Afirman, además, que este modelo favorece la participación activa del alumnado contribuyendo a la mejora de la motivación y el bienestar del alumnado, al convertir la evaluación en un proceso continuo de diálogo y retroalimentación que favorece el aprendizaje.

**Categoría: 8. Estilos de enseñanza aprendizaje**

El análisis de ambos contextos evidencia distintas maneras del uso del **comando directo**. En Cataluña se identifica el uso puntual de este estilo, en concreto en la sesión del baile de bastones, la cual requería una alta estructuración y control organizativo para el desarrollo coordinado del baile.

En Paraguay, se evidencia un predominio claro del estilo directivo, con un enfoque técnico-reproductivo, es decir se prioriza la ejecución correcta de los ejercicios, se busca homogeneidad en el movimiento y se enfatiza la repetición.

En contextos donde pueden existir limitaciones estructurales como espacios abiertos, interrupciones, recursos compartidos, este estilo puede funcionar como mecanismo estabilizador. Sin embargo, este predominio sugiere, una baja participación en la toma de decisiones, limitada exploración autónoma, interacción mayormente vertical y un rol del alumnado más orientado a la ejecución de tareas que en la construcción de su propio aprendizaje. En este sentido, investigaciones como la de Abusleme et al. (2020) reconocen que el uso del comando directo posee una trayectoria relevante para los profesores de EF, ya que suele brindar beneficios como el control y la organización de las clases. Resulta útil en situaciones de ejecución motriz que requieren precisión técnica. Sin embargo, argumentan que su uso exclusivo puede limitar las posibilidades del alumnado en la adquisición de ciertas actitudes o valores como la autonomía entre otros.

Este predominio de enfoques directivos puede tener relación con la evolución histórica del área de la EF en Paraguay. Figueredo et al. (2026) señalan que las etapas iniciales de la práctica de actividad física fueron configuradas desde un enfoque de carácter militar, centrados en la ejecución correcta de los ejercicios, situación que puede influir en la vigencia de estilos de enseñanza centradas en la ejecución técnica.

La **asignación de tareas** está presente en ambos contextos como estrategia metodológica, aunque con alcances pedagógicos diferenciados.

En Cataluña tiene una presencia predominante y favorece de forma parcial a las decisiones del alumnado, ya que el profesor define la estructura inicial y permite al alumnado la gestión interna de la actividad, lo que sugiere que el profesor promueve cierta autonomía en el alumnado. Por lo tanto, la asignación de tareas permite la construcción compartida del aprendizaje, reforzando autonomía, cooperación y responsabilidad dentro de una estructura previamente definida por el docente.

En el caso de Paraguay, la asignación de tareas tiene una presencia funcional y organizativa. La asignación de tareas aparece cuando la maestra les asigna filas, circuitos, o actividades por turnos, lo que sugiere que cumple una función principalmente organizativa. Por lo tanto, se identifica una autonomía limitada y dirigida con predominio de la responsabilidad individual frente a la colectiva.

En síntesis, en ambos contextos se utiliza la asignación de tareas como recurso organizativo; sin embargo, en Cataluña esta estrategia se articula con procesos de autonomía cooperativa y corresponsabilidad pedagógica, mientras que en Paraguay se orienta principalmente a la organización eficiente y al cumplimiento individual dentro de un enfoque directivo.

Estos hallazgos coinciden con Narváez (2024), quien determina que la asignación de tareas suele ser uno de los estilos de enseñanza utilizados por los maestros de EF. No obstante, al integrar el aporte de López et al. (2022) se advierte una tensión pedagógica: el predominio de estilos de enseñanza directivos, puede reducir las oportunidades de interacción entre los estudiantes, limitando procesos de comunicación y cooperación dentro de la clase.

La **resolución de problemas** se manifiesta en ambos contextos, aunque con distinto grado de sistematicidad e intencionalidad pedagógica.

En Cataluña tiene una presencia emergente, no estructurada como estilo dominante. La resolución de problemas emerge como resultado de un equilibrio entre estructura docente y espacios de autonomía, permitiendo que el alumnado desarrolle estrategias, creatividad y autorregulación dentro de un marco pedagógico previamente organizado.

En Paraguay se identifica una presencia limitada y no sistemática del mismo. Sin embargo, se observa una emergencia contextual y reactiva generalmente ante interrupciones externas o desacuerdos durante el juego.

En este sentido, en ambos contextos se registraron situaciones en las que el alumnado resolvió problemas emergentes durante desarrollo de las actividades. No obstante, estas situaciones no formaban parte de una estructura pedagógica planificada. Tal como menciona Ayala (2023), la resolución de problemas supone una competencia compleja que requiere procesos cognitivos de análisis, planificación y uso de diferentes recursos para la búsqueda de soluciones.

No se observa el uso del **aprendizaje cooperativo** en ambos contextos, aunque sí se han identificado actitudes de cooperación.

En Cataluña, se observa la cooperación de manera recurrente en múltiples tareas, especialmente en actividades que requieren roles, donde existe una práctica cooperativa constante, lo que sugiere que es una actitud que forma parte de la dinámica habitual de la clase. En el grupo de discusión catalán, se señala la idea de que el trabajo cooperativo posee un potencial relevante para el desarrollo de actitudes y valores ya que facilita la participación de todos según sus posibilidades. En este sentido coinciden con Carbonero et al. (2023), quienes reconocen una mejora en el clima del aula, la participación y la adquisición de actitudes positivas a través de la implementación del aprendizaje cooperativo en clases de EF. Esta situación sugiere que, pese a que el profesorado reconoce y valora el aprendizaje cooperativo, este no siempre se traduce en la implementación de la misma en clases.

En Paraguay, el aprendizaje cooperativo no se ha observado como una estrategia utilizada. Sin embargo, sí se han identificado situaciones donde se han generado de forma espontánea conductas de cooperación. Cabe destacar que en el grupo de discusión paraguayo no ha surgido explícitamente la estrategia de aprendizaje cooperativo, pero sí ha hecho mención sobre la importancia de la cooperación en las actividades propuestas. En esta línea, Bores et al. (2021) señalan que el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de la autonomía del alumnado al fomentar la participación activa, la toma de decisiones y la responsabilidad compartida dentro del grupo y no existen limitaciones de contenido para aplicar el aprendizaje cooperativo. Por tanto, su limitada aparición como metodología dentro del área de la EF en este contexto podría estar reduciendo su potencial inclusivo.

**Categoría: 9. Actitudes del profesor**

En ambos contextos el docente se muestra **comunicativo y accesible**. En Cataluña, los datos muestran que la comunicación del docente es clara, reiterativa según necesidad, acompañada de ejemplos, demostraciones para clarificar conceptos, y muchas veces con preguntas de comprobación. El profesor no solo explica, sino que verifica la comprensión, lo que puede reducir barreras cognitivas y favorecer la participación. La accesibilidad física que muestra en la mayoría de las clases, moviéndose constantemente por el espacio, acercándose a algún alumno que necesite ayuda sugiere que el profesor se presenta accesible.

El profesor hace uso estratégico de la retroalimentación positiva, lo cual se refleja en el uso frecuente de gestos de aprobación y refuerzo verbal constante, situación que se considera relevante en términos de inclusión y autoestima. En esta línea, Mackinney (2025) destaca la eficacia de la retroalimentación en clases de EF, señalando que su impacto se potencia cuando se combina con demostraciones o apoyos visuales, ya que estos recursos contribuyen a clarificar las instrucciones. Asimismo, contribuye a la creación de un clima motivacional positivo dentro de la clase, favoreciendo la participación y el compromiso del alumnado con el proceso de aprendizaje. En el grupo de discusión catalán los docentes coinciden en que el maestro es un referente de actitudes y valores positivos y que su actitud en clases incide de forma positiva o negativa. Esto sugiere que el profesorado es consciente de su rol modelador, no solo como profesor que transmite contenidos, sino también como referente en la construcción de vínculos basados en el respeto y la convivencia armoniosa.

Un aspecto destacable es que el profesor ante situaciones en las que emergen antivalores, como la aparición de actitudes poco tolerantes ante el error de un alumno, este ha reconducido la clase de forma que no ha ridiculizado al alumno en cuestión y ha brindado una oportunidad al alumnado de mostrar respeto y tolerancia. El hecho de que el 84 % del alumnado catalán manifieste que el profesor saluda en todas las clases sugiere la presencia de una práctica relacional que favorece un clima de aula accesible y comunicativo. El saludo inicial constituye una forma de reconocimiento interpersonal que podría contribuir a generar cercanía entre docente y alumnado, facilitando un entorno de confianza y disponibilidad comunicativa. Este tipo de prácticas pueden favorecer a que el alumnado perciba al profesorado como una figura accesible, fortaleciendo la participación, la disposición al aprendizaje y el sentimiento de pertenencia al grupo, coincidiendo con Fierro et al. (2021), quienes sostienen que un clima del aula positivo se caracteriza mayormente por vínculos cálidos, respetuosos y accesibles.

En Paraguay, la maestra presenta una comunicación clara y accesible. Utiliza consignas claras, emplea lenguaje accesible, repite explicaciones cuando es necesario y acompaña la

comunicación verbal con demostraciones corporales y gestuales. Esto sugiere una intención de garantizar comprensión para todo el grupo, reduciendo posibles barreras cognitivas. La comunicación no es improvisada; hay preocupación por que el alumnado entienda qué hacer y cómo hacerlo. La profesora se muestra atenta a consultas, resuelve dudas durante la actividad, ofrece apoyo individual y se muestra disponible al diálogo, lo que sugiere cercanía y disponibilidad para el alumnado. En el caso del contexto paraguayo, el hecho de que el 100 % del alumnado señale que la docente saluda al inicio de la clase podría interpretarse como la existencia de una práctica ritualizada dentro de la dinámica escolar. En muchos contextos educativos latinoamericanos, el saludo inicial forma parte de normas de convivencia institucionalizadas que marcan el inicio formal de la sesión y refuerzan pautas de respeto hacia la figura docente. En esta línea, Dussel y Southwell (2009) recalcan que estas prácticas pueden contribuir a generar un clima de orden y reconocimiento mutuo, favoreciendo la organización del grupo y la disposición del alumnado hacia la actividad educativa.

En el grupo de discusión paraguayo, al igual que en Cataluña, el profesorado coincide en que el profesor tiene un rol fundamental, la actitud del docente influye en que el alumnado esté motivado, y que la forma de comunicar tenga un impacto en la participación del alumnado. Esto sugiere que la motivación no depende solo de la actividad, sino del modo en que el docente la transmite. Este resultado coincide con el planteamiento de Flores et al. (2022), quienes señalan que el estilo motivacional del profesorado de Educación Física desempeña un papel fundamental en la generación de experiencias positivas para el alumnado durante las clases. En consonancia con lo anterior, cuando el docente promueve un clima que favorece la participación, el apoyo interpersonal y las relaciones sociales entre los estudiantes, se incrementa la probabilidad de que el alumnado experimente la asignatura de forma positiva.

Aunque en ambos contextos el docente se muestra comunicativo y accesible, en Cataluña la comunicación aparece más sistemática, estructurada y articulada con procesos evaluativos y formativos explícitos, mientras que en Paraguay se observa principalmente como herramienta relacional y motivacional que favorece el clima positivo y la cercanía, pero con menor explicitación pedagógica estructurada. Estas características coinciden con Prieto et al. (2018), quienes sostienen que el papel del docente es relevante para la construcción de un ambiente de clase que favorezca la formación de actitudes y valores. Este planteamiento se ve reforzado con la investigación de Miñana y Monfort (2020), quienes recalcan el valor del profesorado de EF y de las múltiples funciones que desempeña en el aula, tales como organización y gestión de la clase, aspectos que pueden favorecer la motivación y organización del alumnado.

En ambos contextos existe compromiso docente en la construcción de un clima favorable **fomentando un ambiente de confianza.**

En Cataluña se observa un manejo adecuado del conflicto por parte del profesor, utiliza el diálogo y evita el castigo o reproche a los alumnos implicados. Lo que sugiere que su gestión no es punitiva, sino que prioriza la estabilidad del grupo clase. La atención individual y grupal que ofrece al grupo es sistemática según necesidad. Esto se respalda con la percepción del alumnado, dado que el 62% de los alumnos en Cataluña refieren no tener dificultades para acercarse al profesor y exponer una duda en caso de ser necesario. Estos datos sugieren que una parte significativa del alumnado percibe al profesor como una figura accesible y abierta al diálogo, lo que puede interpretarse como un indicador de un clima de confianza dentro del aula. Aunque no todos preguntan (19,23%), la mayoría se siente capaz de hacerlo en ocasiones (19,23%). La presencia de este sector que manifiesta cierta reserva para volver a preguntar podría estar vinculada a factores personales del alumnado, a la dinámica grupal o a características propias de la etapa adolescente (Giménez et al., 2022; Munuera et al., 2018). Siguiendo a Trigueros et al. (2019), el estilo motivacional del profesorado influye significativamente en la experiencia del alumnado durante las clases de EF. En este sentido, cuando el docente adopta un estilo excesivamente controlador o restrictivo, el alumnado puede experimentar sentimientos desfavorables, repercutiendo de forma negativa en su motivación y participación.

En Paraguay, se destaca que la maestra regula conductas disruptivas, utiliza indicaciones firmes y no recurre a sanciones punitivas, lo que sugiere una autoridad clara y favorecedora del desarrollo global de la persona. Se observa que la docente permite pausas cuando es necesario, reconoce intentos y valida el esfuerzo por encima del rendimiento.

En el grupo de discusión paraguayo, el profesorado identifica la presencia de carencias afectivas en el alumnado, donde sitúan al área de Educación Física como un espacio privilegiado para generar confianza. Esto sugiere que el docente asume un rol compensador frente a vulnerabilidades externas que puedan presentar los alumnos.

Con relación a las respuestas del cuestionario de los alumnos paraguayos, a diferencia de los alumnos de Cataluña, se detecta una disposición variable del alumnado a preguntar; el 38% solo solicita ayuda al profesor a veces, y un 31% no lo hace nunca, y el otro 31% no tiene dificultades en solicitar ayuda al profesor. Estos datos sugieren que, aunque existe un sector del alumnado que se siente con la confianza suficiente para solicitar apoyo al docente, también se

observa un grupo que muestra mayor reserva o menor tendencia a expresar sus dudas de manera directa. La variabilidad en las respuestas podría estar relacionada con factores personales del alumnado, con la dinámica de grupo o con las características propias de la etapa adolescente, en la que la exposición de dudas frente a los compañeros puede generar cierta reticencia. En este sentido, Munuera et al. (2018) exponen que el miedo a equivocarse puede limitar la participación, mientras Giménez et al. (2022) relacionan la posible presencia de ansiedad que condicionan la participación de ciertos estudiantes. Estos resultados evidencian la importancia de continuar fortaleciendo estrategias pedagógicas que fomenten un ambiente de confianza, participación y diálogo en el aula, de modo que el alumnado perciba que su participación al expresar dudas forma parte natural del proceso de aprendizaje.

El análisis del grupo de discusión en Paraguay permite interpretar que la confianza del alumnado de séptimo grado podría verse condicionada por factores estructurales propios del sistema organizativo. En particular, los docentes señalan la figura del “profesor taxi”, es decir, profesionales que trabajan en varias instituciones o que no realizan un seguimiento continuo del mismo grupo a lo largo de los cursos. Esta situación sugiere que se limita la estabilidad del vínculo. Asimismo, los propios docentes reconocen que la falta de seguimiento impide un conocimiento profundo del alumnado, lo cual repercute en la personalización de la enseñanza y en la consolidación de un clima de confianza pedagógico estable y podría dificultar la construcción progresiva de relaciones de confianza.

Con relación al **entusiasmo y compromiso que muestra el profesor**, en ambos contextos, los maestros mantienen presencia activa durante la clase, participan más allá de la simple supervisión, realizan demostraciones corporales, ofrecen indicaciones continuas, se desplazan entre grupos y buscan sostener la motivación del alumnado.

En Cataluña, se identifica un compromiso visible en la planificación previa; la preparación anticipada de: espacios, materiales, distribución estratégica, ajustes logísticos etc. Esto sugiere que el entusiasmo no es solo actitud emocional, sino compromiso profesional estructurado, puesto que el docente no improvisa, sino que anticipa escenarios y optimiza condiciones de aprendizaje. En el grupo de discusión el profesorado catalán reconoce que, aunque exista una planificación previa de la sesión, las situaciones que emergen durante la clase pueden adquirir mayor relevancia pedagógica. En este sentido, se señala la necesidad de adaptar los contenidos y reconducir la actividad hacia aprendizajes significativos, lo que evidencia una práctica pedagógica flexible y comprometida con la dinámica del grupo.

En Paraguay, se detecta una presencia activa y acompañamiento constante de la maestra. Se evidencia que la profesora no permanece distante, acompaña la ejecución de las actividades, supervisa de forma cercana al alumnado y mantiene energía sostenida durante la sesión. Esto sugiere un compromiso visible en la acción, dado que se evidencia que la docente no se limita a organizar, sino que participa activamente en el proceso. En el grupo de discusión paraguayo se menciona que el compromiso profesional no siempre se ve acompañado de condiciones estructurales favorables, lo que obliga al profesorado a realizar un esfuerzo adicional para mantener la participación del alumnado. Esta situación pone de relieve la influencia del contexto educativo en el desarrollo de las clases de Educación Física, evidenciando que la optimización de las propuestas pedagógicas depende no solo de la iniciativa docente, sino también de las condiciones materiales y organizativas en las que se desarrolla la práctica educativa. De acuerdo con Fidalgo (2020), el desarrollo de las clases de EF puede verse dificultado por las limitaciones estructurales, lo que implica que el profesorado se encuentre realizando mayores esfuerzos para favorecer la motivación del alumnado en las clases.

En síntesis, se aprecia un esfuerzo profesional por parte de la docente, en un contexto marcado por limitaciones de infraestructura, escasez de recursos, condiciones estructurales menos favorables y la necesidad de adaptarse constantemente a las situaciones externas (como compartir patio), lo que sugiere un compromiso pedagógico considerable.

Con relación al **profesor como mediador de conflictos** en ambos contextos el profesorado reconoce el potencial educativo del conflicto y utiliza el diálogo como herramienta de mediación.

En Cataluña, se detecta que el profesor ante situaciones conflictivas mantiene la calma, no reacciona impulsivamente, escucha antes de intervenir, y no responde con sanción inmediata. Esto sugiere competencia en regulación emocional propia, lo cual es fundamental para mediar conflictos ya que mantiene una mediación mayormente inclusiva y no punitiva. En esta línea, Rivas et al. (2025) subrayan la necesidad de la formación en competencias emocionales del profesorado, ya que la manera en la que el profesorado actúa en determinadas situaciones resulta clave para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por su parte, Valente et al. (2024) resaltan que la inteligencia emocional de los maestros influye en la gestión del aula.

En el grupo de discusión de Cataluña los maestros destacan el papel central del profesorado en la conducción de la sesión y en la gestión de las situaciones que emergen durante

la clase. Al mismo tiempo, señalan que las dinámicas de la clase no siempre responden estrictamente a la planificación inicial, ya que las situaciones pueden requerir ajustes en el desarrollo de la actividad. Estos aportes evidencian una implicación por parte del profesorado, estando atentos a situaciones que puedan ser transformadas en oportunidades de aprendizaje. En esta línea, Capllonch et al. (2018) exponen que en las clases de EF pueden surgir situaciones conflictivas, donde sugieren el uso de estrategias por parte del profesorado para mitigarlas, enfatizan priorizar valores a través de actividades que fomenten el diálogo entre iguales y de esa manera reorientar el conflicto hacia una reflexión positiva.

En Paraguay, se identifica una intervención predominantemente reactiva y normativa. La intervención de la profesora suele centrarse en detener la actividad, reiteración de las reglas y apelar a la normativa. Esto sugiere un modelo de mediación basado en la regulación normativa, donde la maestra parece darle prioridad inicial a restablecer el orden. En este sentido, el diálogo es la herramienta principalmente utilizada por la docente, lo que indica que la mediación no es exclusivamente sancionadora y que se percibe una intención formativa. Esta actuación coincide con Capllonch et al. (2018), quienes destacan la importancia de la resolución dialógica de conflictos, señalando que es necesario generar espacios de diálogo entre profesorado y alumnado para llegar a acuerdos que permitan resolver las situaciones disruptivas generadas en la clase.

En las intervenciones del profesorado en el grupo de discusión paraguayo, se refleja que la resolución de conflictos en las clases de Educación Física se aborda principalmente a través del diálogo con los estudiantes implicados y con el grupo. Los docentes destacan que estas situaciones pueden convertirse en oportunidades educativas para promover la reflexión sobre las normas de convivencia y para fomentar valores como la tolerancia y el respeto hacia diferentes puntos de vista.

**Categoría: 10. Toma de decisiones para la inclusión**

Con relación a los **factores facilitadores para la práctica inclusiva**, se destaca que en ambos contextos se manifiesta un trato equitativo en la mayoría de las clases.

En Cataluña, no se detectan favoritismos visibles. La ayuda se ofrece según necesidad pedagógica, manteniendo el mismo estándar para todo el alumnado. Esto sugiere un principio de equidad activa. La mayoría del alumnado percibe esta realidad al no expresar dificultades para acercarse al profesor si necesita ayuda, lo que refuerza que la inclusión no es solo organizativa. El diseño de las actividades que propone el profesor se ajusta a actividades

inclusivas, ya que se alternan roles, se permiten distintos niveles de participación, se integran diferentes ritmos, se distribuyen responsabilidades que facilitan éxito desde diversas habilidades.

Los resultados del cuestionario catalán muestran que el 85 % del alumnado percibe que el profesor dedica tiempo a escucharles cuando necesitan ayuda. Esta percepción mayoritaria sugiere la presencia de una actitud docente basada en la escucha y la disponibilidad hacia las necesidades del alumnado. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la disposición del profesorado para atender y escuchar a los estudiantes constituye un elemento facilitador del proceso educativo, ya que favorece la construcción de un clima de confianza y apoyo dentro del aula. En este sentido Andriana y Evans (2020) concluyen que la perspectiva del alumnado puede proporcionar información valiosa para mejorar las prácticas educativas, ya que permite identificar dificultades, sesgos o barreras presentes en el contexto escolar.

En el grupo focal catalán sale la idea de que el primer año de la ESO puede ser un facilitador ya que el profesorado considera al primer curso como momento de apertura, donde se percibe una ausencia de etiquetas previas y existe mayor facilidad relacional, lo que sugiere que el momento evolutivo funciona como facilitador estructural. En este sentido, investigaciones como las de Garino (2019) y Pastore (2021) sitúan al alumnado de la educación secundaria en un momento clave para el desarrollo de prácticas inclusivas, lo que podría implicar que la etapa secundaria puede convertirse en un espacio facilitador de inclusión cuando existen prácticas pedagógicas adecuadas.

En Paraguay, se identifica que las normas se aplican por igual a todo el grupo, no se detectan preferencias visibles, las consignas se dirigen colectivamente, el trato en general es uniforme y los tiempos y reglas son iguales para todos, lo que sugiere un modelo de inclusión entendido como igualdad de trato. La equidad aquí se asocia a coherencia normativa y aplicación homogénea de reglas.

En el grupo de discusión paraguayo se sostiene la idea de que la actitud del docente es el principal facilitador, el compromiso personal compensa limitaciones estructurales, la sensibilidad hacia la diversidad es clave, lo que sugiere que el factor humano aparece como eje central. La inclusión depende en gran medida del compromiso individual del docente. Además, se enfatiza la naturaleza del área de la EF como un facilitador que favorece la interacción, promueve la cooperación, genera la participación activa y aumenta la motivación escolar. En este sentido, Palomino y Ramos (2023) señalan que la actitud del docente influye directamente en el clima de aula, especialmente cuando muestra escucha activa y disponibilidad para acompañar

al alumnado en su proceso educativo. Por su parte, Martínez y González (2025) recalcan que la actitud que tenga el docente puede tener influencias en las actitudes de sus propios alumnos con relación a la asignatura o a la inclusión.

La percepción mayoritaria del alumnado paraguayo (81,25%) de que el profesor dedica tiempo a escucharles cuando necesitan ayuda sugiere la existencia de una relación pedagógica basada en la disponibilidad y la comunicación. Esta disposición docente puede considerarse un elemento facilitador de la práctica inclusiva, ya que favorece la identificación de las necesidades del alumnado y promueve su participación dentro del proceso educativo (Andriana & Evans, 2020).

Con relación a los **factores dificultadores de la inclusión** en ambos contextos se reconoce la existencia de barreras externas a la voluntad pedagógica del maestro, que la inclusión requiere condiciones estructurales adecuadas y que el compromiso docente, aunque fuerte, no es suficiente por sí solo.

En Cataluña, aunque en las observaciones se evidencia una práctica organizada e inclusiva, en el grupo de discusión emergen tensiones estructurales, como falta de recursos suficientes, instalaciones mejorables, y dependencia de la autonomía organizativa del centro. Percibiéndose que la práctica inclusiva no está exenta de limitaciones estructurales.

También el profesorado catalán señala a la burocracia administrativa como una barrera, en la que el docente muchas veces se encuentra ante procesos lentos, demoras en activación de apoyos y en ocasiones actuando antes de que el sistema responda. Por otra parte, se señala, además, que muchos maestros cuentan con una formación inicial insuficiente en valores e inclusión, lo que sugiere que la competencia inclusiva se desarrolla más por experiencia que por formación estructurada, y que existe una brecha entre teoría formativa y realidad escolar. Estos hallazgos coinciden con Karamani et al. (2024), quienes han identificado que muchos docentes tienen la percepción de contar con una formación profesional insuficiente y recursos y apoyo limitados para el desarrollo de la educación inclusiva.

Asimismo, destacan la complejidad social del contexto, ya que en el grupo de discusión se señala los cambios sociales actuales como la pérdida de autoridad simbólica del profesorado, escasa valoración social e influencia del entorno y modelos deportivos no prosociales, lo que sugiere que la inclusión no depende solo de la escuela, y que en muchas ocasiones es el docente quien se convierte en agente compensatorio frente a déficits sociales, y falta de referentes positivos para el alumnado. Esta realidad percibida por los maestros coincide con Fernández y

Echeita (2021), quienes describen los desafíos a los que se enfrenta la sociedad actualmente para favorecer la inclusión, situando al contexto escolar como principal medio para la formación de una sociedad más inclusiva.

En cuanto a Paraguay, en el grupo de discusión sobresale como el obstáculo más contundente la cantidad de alumnos, aproximadamente más de 40-50 estudiantes por clase, lo que imposibilita una atención individualizada y se arriesga a desatender al grupo cuando se acompaña a un alumno específico. Esto sugiere una tensión estructural relevante entre inclusión y realidad organizativa. En relación con barreras arquitectónicas, en Paraguay, los maestros mencionan que los espacios educativos muchas veces carecen de rampas, espacios accesibles, falta de recursos específicos etc., dificultando la accesibilidad de alumnado con alguna limitación de movilidad física.

Autores como Saiz et al. (2025) concuerdan en que la combinación de elevadas ratios, insuficiencia de personal especializado y acceso limitado a formación específica en atención a la diversidad configura un escenario complejo para el profesorado en Educación Física, en el que la gestión del espacio, la seguridad, la adaptación de tareas motrices y la supervisión constante son elementos esenciales. Asimismo, un número elevado de alumnos por grupo dificulta la personalización de la enseñanza y la implementación de ajustes razonables. En este sentido, garantizar la participación activa de todo el alumnado, especialmente de quienes presentan necesidades educativas específicas, exige condiciones organizativas que permitan una intervención pedagógica cercana y diferenciada.

La percepción del profesorado en ambos grupos de discusión coincide en la idea de que los informes de alumnos que necesitan adaptaciones llegan tarde, los padres no siempre realizan seguimiento, y en ocasiones los maestros se ven obligados a realizar las adecuaciones “a ojo”, lo que sugiere una ausencia de sistema con apoyo sólido y que el docente planifica sin información diagnóstica suficiente.

Por último, el profesorado paraguayo destaca las limitadas horas que el currículo destina a la Educación Física, restringiéndolas a dos horas semanales, así como la inestabilidad laboral que afecta a muchos docentes, quienes deben desplazarse entre diferentes centros educativos para completar su carga horaria, lo que sugiere un limitado seguimiento, una fragmentada planificación y en ocasiones sobrecarga a la capacidad profesional. Esta evidencia coincide con autores como Fraile et al. (2024), quienes ahondan en la viabilidad de aumentar las sesiones

semanales de las clases de EF (Miñana & Monfort, 2020) debido al valor pedagógico reconocido del área.

Con relación a la **adaptación de los Contenidos/saberes a las características y necesidades del grupo**, se observa en ambos contextos que existe un compromiso por parte del profesorado.

En Cataluña, hay evidencia de que el profesor simplifica procedimientos cuando detecta incomprensión por parte del alumnado, repite demostraciones técnicas cuando es necesario, ralentiza explicaciones y ajusta complejidad de la actividad según nivel motriz del alumnado. En pruebas de resistencia y velocidad, se prioriza participación sobre rendimiento, siempre que es necesario se ajusta la intensidad, se consideran ritmos individuales, se interviene ante fatiga. Esto puede indicar que el docente no aplica exigencias uniformes rígidas.

En este sentido, en las respuestas de los cuestionarios de ambos contextos (Paraguay 38% y Cataluña 27%) una parte del alumnado coincide en que las actividades físicamente exigentes son las que les generan un mayor desafío. Estos resultados evidencian la importancia de que el profesorado adapte los contenidos y las propuestas metodológicas a la diversidad de intereses y capacidades presentes en el grupo. En este sentido, la diversificación de actividades y la posibilidad de ofrecer diferentes niveles de participación pueden favorecer una mayor implicación del alumnado y contribuir al desarrollo de una práctica educativa más inclusiva dentro de las clases de Educación Física.

En Paraguay, se identifica que los contenidos seleccionados son básicos y acordes a la edad, se priorizan capacidades físicas fundamentales, las actividades responden al contexto escolar, hay coherencia entre nivel evolutivo y propuestas motrices. Esto sugiere una adecuación curricular general apropiada. También se observa que la docente permite ajustes en la intensidad y duración de las actividades si un alumno o alumna se fatiga, reduce intensidad, o puede realizar tareas de menor esfuerzo. El cuestionario en Paraguay arroja resultados similares, puesto que los alumnos presentan una variedad de preferencias sobre determinadas actividades, en este sentido, las de carácter aeróbico o de resistencia son los que más dificultades les presentan.

Si bien en los grupos observados no se encontraban escolarizados alumnos con NEAE, el profesorado realizó ajustes metodológicos orientados a atender la heterogeneidad del grupo, especialmente en relación con los diferentes niveles de competencia motriz, motivación y participación. Este planteamiento coincide con Gómez et al. (2019), quienes sitúan al profesor

de EF como responsable de realizar las adaptaciones pedagógicas necesarias según las necesidades del alumnado.

En cuanto a la **formación del docente en inclusión**, en el grupo de discusión de ambos contextos el profesorado coincide en que la formación universitaria en inclusión fue limitada, no existió preparación específica suficiente para afrontar la diversidad real del aula y gran parte de las competencias inclusivas se desarrollan en la práctica posterior.

En Cataluña el profesorado afirma que la formación universitaria no fue suficiente, no hubo preparación específica en educación inclusiva, la formación en actitudes y valores inclusivos fue limitada, no existió un enfoque estructurado sobre diversidad. Esto sugiere una brecha entre el discurso normativo inclusivo y la formación inicial real, la inclusión no parece haber sido eje central en la formación universitaria.

En los grupos de discusión, el profesorado percibe que la experiencia práctica constituye uno de los principales recursos para el desarrollo de estrategias inclusivas. El contacto directo con el alumnado favorece la adquisición de una mayor sensibilidad hacia la diversidad, de modo que la práctica cotidiana contribuye a fortalecer respuestas pedagógicas orientadas a la inclusión. Estos resultados sugieren un modelo de desarrollo profesional situado y experiencial, en el que muchas de las competencias relacionadas con la atención a la diversidad se construyen y consolidan en la práctica docente dentro del aula. Este hallazgo coincide con Lleixà y Ríos (2020), quienes señalan que la formación docente amplía los recursos pedagógicos del profesorado y la experiencia directa con contextos inclusivos también influye en la competencia docente, ya que el contacto con situaciones reales ayuda a desarrollar estrategias para atender a la diversidad.

En el grupo de discusión catalán se menciona que existen intervenciones de orientadores, psicopedagogos y otros profesionales, que la mayoría del profesorado realiza formación continua puntual, y que perciben un apoyo institucional parcial, lo que sugiere que el sistema sí ofrece redes de apoyo, aunque no siempre estructuradas desde el inicio formativo. Otro hallazgo relevante es que los profesores de Cataluña mencionan la colaboración con docentes experimentados, que se traduce en intercambio de inquietudes y la construcción colectiva de soluciones, lo que indica una cultura profesional colaborativa.

En Paraguay, los docentes coinciden en que recibieron formación en inclusión de forma genérica y no específica para el área de EF, perciben herramientas prácticas insuficientes, lo que sugiere una formación teórica básica, pero no operativa. La inclusión aparece en el discurso formativo, pero no necesariamente en su aplicación práctica. Un hallazgo significativo en el grupo

focal paraguayo es que los docentes recurren a la autoformación, buscan capacitaciones por iniciativa propia y se responsabilizan de su actualización. Este hecho puede indicar un compromiso profesional. Un elemento diferencial importante es que refieren contar con reglamentaciones, pero que no cuentan con el acompañamiento necesario, lo que se traduce en una dificultad para planificar sus clases, en ocasiones tienen que tomar decisiones de forma contextual e inmediata, lo que sugiere una brecha entre política inclusiva y soporte institucional: la normativa existe, pero no siempre es implementada. Según Torres et al. (2023), el compromiso profesional es un indicador de calidad docente y la capacidad de adaptación a distintos contextos es una competencia fundamental para el docente y su papel como agente de transmisión de valores inclusivos.

Investigaciones recientes, como la de Cañadas et al. (2023), subrayan que la formación docente constituye un factor determinante para el desarrollo de prácticas inclusivas sólidas en Educación Física en secundaria. Coincidiendo con la percepción del profesorado de ambos grupos de discusión, Celestino et al. (2024) analizan la percepción mayoritaria del profesorado de EF sobre las carencias en su preparación inicial para afrontar la diversidad presente en el aula, especialmente en relación con la gestión de valores, actitudes y participación equitativa. Asimismo, Cañadas et al. (2023) señalan que la experiencia y la formación continua influyen significativamente en la disposición del profesorado para implementar estrategias inclusivas, destacando que una mayor capacitación favorece prácticas pedagógicas más sensibles a la heterogeneidad del alumnado.

Aunque en ambos contextos el profesorado reconoce que la transmisión de actitudes y valores a través de la educación física puede contribuir a la prevención del abandono escolar, existen algunos matices.

En Cataluña, se identifica un consenso sobre **influencia de las actitudes y valores en la prevención del abandono escolar**, el profesorado coincide en que la responsabilidad fortalece el compromiso escolar, el respeto favorece la convivencia, la autoestima favorece la permanencia, el compañerismo reduce aislamiento y la solidaridad promueve pertenencia. Esto sugiere que los valores no se perciben como accesorios, sino como factores protectores frente al abandono.

Señalan además que la EF es un espacio privilegiado que facilita interacción constante, genera experiencias de éxito diversas, permite trabajar autoestima y la creación de vínculos positivos, lo cual se percibe como un espacio pedagógico estratégico para intervenir en casos de

riesgo de abandono escolar. En este contexto también se ha señalado que el problema no es si los valores se trabajan en EF, si no que muchas veces no se transfieren a otras áreas. Esto apunta a que, aunque la EF puede ser protectora, no obstante, necesita coherencia y acompañamiento institucional para que el impacto sea mayormente positivo, tal como lo señalan Nieva y Lleixà (2023), quienes recalcan que la inclusión se potencia en contextos en los que todos los agentes educativos se implican y trabajan de forma conjunta para favorecer la inclusión.

En el caso de Paraguay, el profesorado percibe que la EF puede convertirse en espacio de vinculación positivo para la transmisión de actitudes y valores, y mencionan que muchas veces el alumnado se encuentra motivado a ir a la escuela porque tiene clases de EF, si la experiencia en la clase es mayormente positiva puede fortalecer la permanencia escolar. Esto sugiere que la EF podría funcionar como anclaje escolar.

El profesorado vincula actitudes y valores como el respeto, la empatía, la solidaridad, y la responsabilidad con mejoras en el clima del aula, y mayor inclusión. Aunque también reconocen que el abandono tiene causas multifactoriales, como factores socioeconómicos, familiares, y las políticas públicas que condicionan, lo que indica que la EF es un buen medio, pero de forma aislada su potencial disminuye si no se articulan con otras medidas educativas y sociales.

Trudeau y Shephard (2008) han señalado que la Educación Física puede desempeñar un papel relevante en la prevención del abandono escolar, no necesariamente como un factor causal directo, sino como un elemento que fortalece variables intermedias asociadas a la permanencia en el sistema educativo. En este sentido, la participación en actividades deportivas y físicas escolares se ha vinculado con mayores niveles de compromiso académico, sentido de pertenencia e integración social, factores que reducen el riesgo de deserción. Asimismo, Vasilescu et al. (2023) destacan que la actividad física en el entorno escolar favorece las interacciones positivas entre alumnado y profesorado, así como la percepción de apoyo y reconocimiento, elementos que contribuyen a la retención escolar. De igual modo, García et al. (2019) indican que los niveles elevados de disfrute hacia la Educación Física y las asignaturas artísticas constituyen factores significativamente asociados a una mayor implicación escolar durante la adolescencia temprana y media. De manera específica, el disfrute de la Educación Física emerge como el predictor más relevante en las primeras etapas de la adolescencia, lo que sugiere que esta asignatura puede desempeñar un papel particularmente estratégico en la inclusión educativa. Estos hallazgos aportan evidencias de que una experiencia positiva en Educación Física no solo repercute en la dimensión motriz o recreativa, sino que puede influir en el compromiso académico, el sentido de pertenencia y la identificación con la escuela. En este

sentido, la Educación Física se configura como un espacio pedagógico con potencial preventivo, especialmente en contextos donde la desvinculación escolar comienza a gestarse en edades tempranas como la adolescencia.

# PARTE VI: CONCLUSIONES

# CAPÍTULO 11: CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones del estudio atendiendo los objetivos planteados en la investigación. En primer lugar, se abordan los hallazgos derivados de los objetivos específicos y posteriormente aquellos vinculados al objetivo general. Esto permite una organización de los principales resultados y la exposición de una visión global sobre el papel del área de la Educación Física como generadora de actitudes y valores inclusivos en los contextos estudiados.

## 11.1. Conclusiones en relación con los objetivos de la investigación

***Primer objetivo específico:*** **Identificar las estrategias educativas utilizadas por el profesorado de EF catalán y paraguayo para la transmisión de actitudes y valores favorecedores de la inclusión educativa.**

La investigación ha permitido reconocer que el profesorado en general emplea diversas estrategias orientadas a mantener y fomentar la transmisión de actitudes y valores inclusivos, aunque con diferencias en su implementación. Estas prácticas observadas en las sesiones de EF, pueden favorecer la implicación del alumnado, así como fortalecer la inclusión, del mismo modo que promueven el desarrollo de actitudes y valores que influyen de forma positiva en la creación de un clima de aula positivo e inclusivo que optmizan la implicación de todos. A continuación, se describen las actuaciones docentes que se han observado en cada uno de los dos contextos y que pueden favorecer y mejorar la inclusión del alumnado:

***En el contexto catalán se identifica:***

- Una organización pedagógica orientada al cumplimiento de objetivos concretos. La planificación presenta una mayor complejidad, la cual se refleja en la utilización de una variedad de estrategias y la combinación de distintas actividades dentro de una misma sesión, con asignación de roles al alumnado fomentando la participación activa de los mismos.
- El profesor utiliza mayormente la asignación de tareas con la integración de otras estrategias, permitiendo una mayor autonomía y responsabilidad dentro del grupo de trabajo; al tiempo que promueve la interacción y el diálogo constante entre el alumnado.
- El profesor es el responsable de la organización previa del espacio, tanto en la planificación previa de la clase como durante el desarrollo de la sesión.

- El profesor gestiona de forma intencional y organizada los materiales, integrándolos como un recurso pedagógico que favorece la implicación activa del alumnado.
- El profesor combina diferentes formas de agrupar al alumnado, variando el número de participantes dentro de las actividades didácticas, lo cual favorece la participación y autonomía del alumnado.
- El profesor utiliza retroalimentación positiva en la mayoría de las clases y, además, destina un tiempo significativo al inicio de las propuestas didácticas con el fin de explicitar la finalidad de las actividades y brindar las orientaciones necesarias para que el alumnado las lleve a cabo; favoreciendo la comprensión de las tareas y la implicación del alumnado.
- El profesor utiliza la autoevaluación, donde se observa que el alumnado se implica en su proceso de aprendizaje. En este sentido, el maestro promueve la reflexión brindándoles información sobre sus marcas obtenidas en un test de velocidad del primer trimestre lo que permite al alumnado tomar conciencia de sus avances.

***En el contexto paraguayo se identifica***:

- Una organización pedagógica orientada al logro de objetivos concretos. Las propuestas didácticas son mayormente desarrolladas de manera lineal, donde el alumnado realiza las actividades de forma conjunta y simultánea. Esta estrategia estructurada y homogénea facilita la participación del alumnado.
- La maestra utiliza mayormente el comando directo como estrategia de regulación de la clase, el cual favorece una participación constante.
- Asimismo, se evidencia la reiteración de normas, sobre todo aquellas que hacen referencia a la falta de solidaridad, responsabilidad y el respeto.
- La maestra se encarga de la organización del espacio, aunque este se presenta de una forma más estable, dado que las sesiones se realizan mayormente en la misma zona del patio.
- Las propuestas didácticas de la maestra se desarrollan priorizando actividades dirigidas con un mayor componente motriz, debido a la limitada cantidad de elementos materiales que faciliten la diversificación de las actividades y reduce las posibilidades de implementar metodologías más participativas.
- La organización grupal depende exclusivamente de la maestra dentro de las actividades didácticas. El uso de estas estrategias permite sostener el orden y la participación, aunque con una limitada autonomía por parte del alumnado. Sin

embargo, en la fase de juego libre se observa mayor libertad para la elección del juego y las agrupaciones.

- La maestra utiliza retroalimentación positiva hacia el alumnado, principalmente refuerzos verbales enfocados en el esfuerzo, la participación y las conductas adecuadas. Este tipo de feedback puede favorecer la motivación e implicación del alumnado, asimismo, puede contribuir a la creación de un clima de aula positivo.
- No se ha observado que la maestra utilice estrategias de autoevaluación con el alumnado, sin embargo, se identifica la presencia de retroalimentación inmediata durante el desarrollo de las clases, lo que permite al alumnado realizar ajustes en el momento.

***A partir del análisis de ambos contextos, se identifican una serie de estrategias comunes utilizadas por el profesorado, entre ellas se destacan:***

- El uso de la **retroalimentación positiva** que contribuye a la creación de un clima de aula positivo e inclusivo.
- **Las actividades propuestas se ajustan a la edad y el grupo**, y también a las características psicoevolutivas de cada uno de ellos.
- Asimismo, se observa que ambos docentes **reconocen la importancia de iniciar la sesión con una buena escucha por parte del alumnado**, a través de rutinas establecidas que facilitan la organización de la clase.
- Del mismo modo, se ha identificado **el papel activo del docente ante situaciones disruptivas**, en la que la intervención de los maestros se caracteriza por una actitud respetuosa pero exigente, orientada a la regulación de la conducta.
- Aunque en ambos contextos, en el grupo de discusión los maestros consideran el aprendizaje cooperativo y la colaboración como estrategias idóneas para la transmisión de actitudes y valores inclusivos. Sin embargo, las observaciones dejan en evidencia que **la utilización del aprendizaje cooperativo ha sido nula**, lo que sugiere una falta de formación del docente para su implementación.

***Segundo objetivo específico:*** **Determinar los factores facilitadores y dificultadores en la práctica docente para la enseñanza de actitudes y valores a través de la educación física en el contexto catalán y paraguayo.**

El análisis de ambos contextos evidencia la existencia de elementos comunes en la práctica docente que contribuyen a la creación de un clima de aula inclusivo, pese a sus diferencias estructurales y organizativas. En este sentido, en ambos contextos el papel del docente es central para la promoción de la inclusión, en el que sobresalen la actitud positiva y la disponibilidad para atender a las necesidades de todo el alumnado, la generación de un clima favorecedor de la inclusión y la presencia de normas que mejoran la convivencia.

***Facilitadores***

- En ambos contextos se percibe como relevante **el trabajo de la autoestima** del alumnado, favorecido a partir de la creación de un clima de respeto en el que se atienden las características psicoevolutivas propias de la edad (11-13 años).
- Por otra parte, se identifica que en ambas realidades existe un cambio de organización educativo, y en general se crean nuevos grupos de clase, con nuevo profesorado y una metodología distinta a la de la educación primaria. Esta situación es percibida como positiva **ya que favorece la creación de nuevos vínculos de amistad, la ampliación de relaciones sociales y la búsqueda de afinidades entre el alumnado,** aspectos relevantes durante la adolescencia, ya que es una etapa importante para la construcción de la identidad y el desarrollo social positivo.
- Se destaca el **apoyo pedagógico brindado al alumnado**. Se ha observado una atención individualizada y una apertura del docente a atender las necesidades de los alumnos, el acompañamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Se corrobora tanto con las observaciones como con el cuestionario, en el que la mayoría de los alumnos **perciben a su profesor cercano y confiable**. El alumnado que percibe a su profesor accesible es más probable que acuda a él en caso de necesitar ayuda para resolver dificultades relacionadas a su aprendizaje, aspecto que resulta relevante en la adolescencia, en la que el vínculo que se genere con el profesorado puede desempeñar un papel relevante en el proceso de desarrollo integral del alumnado.
- **La diversificación de actividades** que incluyan distintos niveles de competencias motrices del alumnado favorece que todos tengan la oportunidad de experimentar las actividades según sus capacidades, lo cual puede favorecer la autoestima. En esta línea, la incorporación explícita de actitudes y valores en los criterios de evaluación constituye un elemento facilitador relevante. No obstante, en ambas

realidades observadas no se evidenció de forma explícita el trabajo de actitudes y valores, sino que se abordan de manera transversal.

- Los docentes reconocen **el papel facilitador de la gestión de los conflictos que emergen en clases de EF**, ya que lo consideran una oportunidad relevante para el desarrollo de habilidades sociales y la mejora del clima del aula. Desde esta perspectiva, la presencia y gestión adecuada de los conflictos se considera como una oportunidad para que el alumnado adolescente experimente su propio reconocimiento como persona con unas características propias, y que el error se comprenda como una oportunidad de crecimiento personal como individuo responsable y comprometido con su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **La naturaleza del área de la EF es un facilitador de interacciones** que favorecen la socialización y por consecuencia se convierte en un espacio ideal para transmitir actitudes y valores.
- **La motivación del alumnado constituye un facilitador** identificado por los docentes, quienes reconocen que favorece la permanencia del alumnado en el sistema educativo.

***Dificultadores***

El análisis de ambos contextos permite la identificación de algunas coincidencias en los aspectos dificultadores para el desarrollo de prácticas inclusivas en el ámbito de la EF. A pesar de las diferencias de cada contexto, se idenitifican dificultadores comunes que se presentan a continuación:

- **Las limitaciones estructurales y el elevado ratio de alumnos,** pueden restringir las posibilidades de adaptación de las actividades para la atención de las necesidades de todo el alumnado.
- **La falta de recursos materiales** en el contexto de la EF condiciona de forma negativa la educación inclusiva, dificultan las prácticas pedagógicas del docente en el caso catalán limitando su uso, y en el caso paraguayo con la ausencia de los mismos, condiciona de forma negativa las experiencias motrices del alumnado, reduciéndolas solo a la práctica del fútbol o el voleibol.
- Asimismo**, la burocracia administrativa** existente refleja que, a pesar de los esfuerzos del profesorado, el sistema no siempre responde con la pertinencia necesaria para fomentar la educación inclusiva, los informes del alumnado con NEAE suelen llegar de forma tardía, generando una brecha entre la atención de las necesidades del alumnado

y obligando en muchas ocasiones al profesorado a tomar decisiones de forma anticipada o sin contar con las adecuaciones necesarias.

- En cuanto a **la formación inicial docente**, si bien constituye una base relevante para el desarrollo de prácticas inclusivas, los resultados indican que la formación no es suficiente para atender las demandas reales del contexto educativo. En este sentido, el profesorado expone que no siempre la formación continua resulta adecuada, por lo que se encuentran ante la realidad en la que van consolidando sus conocimientos con su propia experiencia en el aula y el apoyo de colegas con un mayor bagaje en el área. Este hecho sugiere cierta brecha entre la formación inicial y las demandas reales educativas.
- En relación con el alumnado, también se identifican **dificultades vinculadas a la motivación** y la percepción de dificultad en algunas actividades realizadas. Situación que puede influir en una baja participación e implicación del alumnado.
- **La limitada carga horaria** es considerada como un dificultador debido a que disminuyen las posibilidades de que el alumnado procese e integre los contenidos vinculados a la adquisición de actitudes y valores.
- Por otro lado, el profesorado en Paraguay posee estabilidad laboral, sin embargo**, el carácter itinerante de los maestros de EF** condiciona negativamente las prácticas pedagógicas inclusivas, ya que se dificulta el seguimiento al alumnado y supone una sobrecarga para el profesorado al tener que trasladarse de un centro educativo a otro.

***Tercer objetivo específico:*** **Elaborar unas pautas generales orientadas al profesorado de educación física para la mejora de la inclusión educativa del alumnado adolescente a partir del análisis del contexto educativo catalán y paraguayo.**

A partir de los análisis realizados, se elaboran una serie de **pautas generales para el profesorado de EF.**

- En primer lugar, **se subraya la necesidad de la planificación explicita e intencional de la educación en actitudes y valores a través de contenidos variados.** Para ello se recomienda el diseño de propuestas didácticas que articulen los objetivos motrices y actitudinales que promuevan situaciones de aprendizaje orientadas a la adquisición de actitudes y valores inclusivos.
- En segundo lugar, resulta fundamental incorporar estrategias didácticas variadas, entre **clases estructuradas y otras que promuevan la autonomía del alumnado**,

favoreciendo la implicación del alumnado en la toma de decisiones de su propio aprendizaje.

- En tercer lugar, se recomienda **el uso de agrupamientos heterogéneos, utilizando estrategias rotativas y aleatorias** para la asignación de los mismos, que permita la interacción del alumnado con la mayor variedad de compañeros y compañeras posible.
- En cuarto lugar, se sugiere **incorporar la perspectiva del alumnado en la toma de decisiones** en cuanto a la selección de las actividades a realizar. Favorecer la participación de los mismos en aspectos como la planificación de ciertas actividades puede contribuir a incrementar la motivación del alumnado.
- En quinto lugar, indica la **necesidad de implementación de modelos de evaluación que incorporen al alumnado** en los procesos de autoevaluación y coevaluación.
- En sexto lugar, se recomienda **la elaboración de materiales didácticos que contribuyan a la dinamización y diversificación de las clases**. El uso de materiales variados, accesibles y adaptados a las necesidades del grupo pueden favorecer la creación de entornos de aprendizajes motivadores e inclusivos y de evaluación.

**Pautas orientadas al centro y sistema educativo**

Dado que los resultados explorados evidencian que los facilitadores y dificultadores no dependen exclusivamente del docente, y ante la necesidad del fortalecimiento de la formación inicial del profesorado de EF en aspectos vinculados a la educación en actitudes, valores y educación inclusiva, se considera pertinente explorar los contenidos teóricos de la formación, y fortalecer las prácticas contextualizadas dentro de la educación inclusiva que permitan al profesorado iniciar su práctica pedagógica con una experiencia previa.

- Con el fin de contribuir al desarrollo progresivo de las competencias docentes, se sugiere la **creación de espacios de acompañamiento y apoyo profesional** en los que el profesorado pueda acudir a docentes con mayor trayectoria y experiencia en educación inclusiva o a especialistas del área.
- El **desarrollo de planes de formación interna del profesorado** orientados a estrategias que fomenten la autonomía, el trabajo cooperativo y la implementación de las nuevas metodologías centradas en el estudiante, las cuales pueden fortalecer la participación e implicación del alumnado.
- **Impulsar la creación de espacios de colaboración entre pares**. El acompañamiento del profesorado con mayor experiencia puede favorecer la

transferencia de experiencias y la construcción colectiva de conocimientos orientados a la mejora de la práctica docente.

- **Un perfil estable y fijo en un centro educativo favorece la continuidad en la práctica docente**, permitiendo la creación de vínculos alumnado-profesorado significativos, además facilita un seguimiento a todo el alumnado. Por ello, se recomienda favorecer la estabilidad laboral del docente del área de EF.
- Ante la necesidad de contar con condiciones estructurales que garanticen el desarrollo ininterrumpido de las clases de EF, **se recomienda la creación de espacios únicos y exclusivos reservados para las clases de EF.** Contar con un espacio seguro y apropiado se configura un elemento relevante para la implementación de prácticas inclusivas y materiales adecuados y ajustados en cuanto a la calidad y cantidad.

***El objetivo general de esta investigación es:*** **Analizar el papel del área de la educación física como generadora de actitudes y valores que mejoren la inclusión educativa y favorezcan la prevención del abandono escolar en el alumnado del primer año de la ESO y el séptimo grado de la EEB en Cataluña y Paraguay.**

En relación con el objetivo general, los resultados obtenidos **permiten sostener que el área de la Educación Física constituye un espacio con un alto potencial para el desarrollo y el fortalecimiento de actitudes y valores vinculados a la inclusión educativa** tales como la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, la autoestima, el autoconcepto, el compañerismo, la autonomía, la participación, la cooperación, la tolerancia y el esfuerzo, por citar algunas.

- En este sentido**, los valores y actitudes se promueven gracias a las características propias de las dinámicas dentro del área de la EF**. Por ejemplo, la responsabilidad tanto personal como grupal se fomenta en la medida en la que el alumnado va asumiendo roles de forma activa en la ejecución de las actividades. Otro ejemplo, es que la solidaridad suele desarrollarse mayormente en situaciones como la realización de actividades de mayor complejidad motriz, dinámicas grupales o momentos en los que se requiere colaboración conjunta para la realización de un trabajo; en la que el alumnado puede ofrecer ayuda o apoyo a sus compañeros que tienen dificultades para la comprensión o ejecución de alguna tarea.

- De este modo, **se pone de manifiesto el potencial del área para la vivencia e interiorización de actitudes y valores inclusivos.**
- **Este potencial resulta relevante en la etapa adolescente,** a pesar de que el alumnado suele transitar por cambios físico-motrices y socioemocionales, suelen tener una preferencia por la asignatura de EF y en general les motiva y disfrutan de las actividades que realizan. En este sentido, esta área se configura como un espacio idóneo para el fortalecimiento de estos aspectos. En la adolescencia, **situando al alumnado en un entorno donde puede evidenciar experiencias motrices individuales y grupales que favorezcan su desarrollo integral**.
- **La dimensión motriz del área permite que el alumnado experimente logros y consiga superar retos personales** que pueden incidir en el fortalecimiento de la autoestima, el autoconcepto y otras habilidades socioemocionales.
- **Asimismo, las actividades grupales, características del área propician la aparición de situaciones que fomentan la implicación del alumnado**, tales como la toma de decisiones para la resolución de tareas motrices y la superación de situaciones conflictivas, favoreciendo la interacción activa con sus compañeros para el logro de los objetivos propuestos. Situaciones que **permiten la construcción de vínculos y la interiorización de actitudes, valores y normas que faciliten la convivencia**.
- **El carácter lúdico de la mayoría de las actividades** dentro de las clases de EF constituye un elemento que promueve la implicación del alumnado al generar experiencias de disfrute. En este sentido, **el clima lúdico y participativo podría reducir las barreras vinculadas la baja participación** propiciadas por el miedo al error, ya que permite que el alumnado pueda experimentar de forma segura según sus propias habilidades o capacidades, asumiendo un papel protagonista en su propio aprendizaje.
- En síntesis, **la EF puede convertir situaciones motrices en vivencias positivas, que interiorizadas fortalecen aspectos personales, sociales y emocionales del alumnado.**
- No obstante, dicho potencial se encuentra condicionado por diversos factores interrelacionados. En primer lugar, e**l papel del rol del docente adquiere una relevancia central**, dado que es el responsable de la planificación previa de la sesión y la toma de decisiones antes, durante y después de las mismas. Desde esta perspectiva, se requiere de un profesional con una formación sólida y con interés en su formación continua. Que adquiera habilidades sociales y comunicativas facilitadoras para la creación de un clima de aula positivo e inclusivo, basado en el respeto mutuo, la confianza, la empatía y el

diálogo. Asimismo, se requiere la capacidad para interpretar las necesidades del alumnado (y conocimiento sobre los cambios de la adolescencia, etapa por la cual atraviesan) y las dinámicas del grupo con el fin de orientar las clases y las actividades teniendo en cuenta los intereses y motivaciones de los mismos. Del mismo modo, la aptitud que el maestro demuestre en la gestión pedagógica de las situaciones disruptivas, debe ser abordada como una oportunidad de aprendizaje para el alumnado. En este sentido, el profesorado cuenta con distintas estrategias que contribuyen a la gestión positiva de los conflictos, tales como el establecimiento de normas previas, el uso del diálogo como herramienta reflexiva, así como la reconducción del error hacia situaciones de aprendizaje enfocados en la transmisión de actitudes y valores.

- En segundo lugar, **las condiciones contextuales en las que se desarrollan las clases, que pueden facilitar o dificultar el proceso de enseñanza**. Aspectos como la disponibilidad y la adecuación de los espacios, los recursos materiales y el ratio de alaumnos pueden influir en la organización de las actividades y por consecuencia en la calidad de las propuestas didácticas de los maestros.
- Y en tercer lugar **las situaciones externas al control del profesorado**, como el apoyo institucional, que configuran el marco en el que se desarrollan las clases de EF. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el potencial inclusivo del área depende de los aspectos mencionados, así como de las gestiones realizadas dentro de un contexto determinado.
- A partir de ello, resulta pertinente vincular los procesos asociados al abandono escolar, comprendidos como un fenómeno complejo y multifactorial. En este marco, **se resalta el papel significativo del área de la educación física, no como una propuesta única y directa a la prevención del abandono escolar, sino más bien, como un espacio relevante que puede influir en diversos factores vinculados a la permanencia del alumnado en las escuelas.** Las experiencias vivenciales que aporta esta área al alumnado pueden fortalecer aspectos como la autoestima, la participación y la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, y la creación de su propia identidad, siendo aspectos claves en la adherencia escolar y la prevención del abandono en la adolescencia.
- En este sentido, **la orientación intencional hacia el desarrollo y fortalecimiento de los factores que favorecen la inclusión, sitúa a la asignatura en una posición privilegiada para contribuir a la mejora educativa**.

- No obstante, el análisis también deja en evidencia que **la capacidad preventiva que posee el área de la EF frente al abandono escolar requiere una intención pedagógica por parte del profesorado a cargo.** Se ha observado que la calidad de las interacciones generadas dentro del área depende de diversos factores, tales como el clima del aula, la generación de oportunidades para que el alumnado experimente vivencias que fortalezcan actitudes y valores como la autonomía, la cooperación, el respeto, la responsabilidad, etc., que pueden contribuir a la prevención del abandono y el fortalecimiento de la inclusión.
- Por otro lado, esta área **favorece la aceptación de las diferencias individuales del alumnado,** al contener un componente motriz elevado que facilita que todo el alumnado pueda participar según sus habilidades o capacidades, incluso cuando existen limitaciones lingüísticas.
- En consecuencia, **la optimización del potencial que ofrece el área de la EF para la inclusión exige un compromiso articulado por parte del estado, como encargado de garantizar las condiciones estructurales y laborales, la comunidad educativa y el profesorado**. De hecho, se reafirma la necesidad de seguir explorando en estrategias pedagógicas que contribuyan al desarrollo integral del alumnado, situándolo en el centro del proceso educativo.

### 11.2. Limitaciones de la investigación

Este estudio presenta algunas limitaciones que han dificultado el desarrollo de las distintas fases del proceso de la investigación.

Una de ellas, ha sido la escasa bibliografía que relacione el área de EF con actitudes y valores y con el abandono escolar.

Otra limitación con relación a la bibliografía es que fueron escasas las investigaciones que aborden de manera directa la conceptualización específica de los valores y actitudes presentes en esta investigación y la vinculación de los mismos con la prevención del abandono escolar. Si bien existe una amplia producción científica que abordan la relevancia de las actitudes y valores en el área de la EF, son menos frecuentes las que hagan una conceptualización de ellas antes de su aplicación. Esta situación, hizo necesario recurrir a aportaciones de diversas áreas para la construcción de un marco conceptual integrador.

Una limitación relevante fue la dificultad para encontrar en el contexto catalán un instituto que aceptara participar en el estudio, permitiendo las observaciones, así como contar con un profesor de EF dispuesto a colaborar y que tuviese una estabilidad fija.

Así también, se identificó una limitada disponibilidad de información contextual en el caso de Paraguay. Para paliar esta situación se llevó a cabo una entrevista amplia con la dirección del centro observado, lo que permitió la obtención de información relevante.

El idioma catalán supuso una limitación para la comprensión completa de algunas interacciones, lo que pudo dificultar la interpretación completa y detallada de algunos momentos.

La siguiente limitación de esta investigación, es el tamaño y tipo de muestra, al centrarse en dos contextos educativos específicos los resultados no se pueden generalizar en términos estadísticos, sin embargo, esta elección ha contribuido a un análisis profundo y contextualizado, pudiendo ser transferible a contextos similares.

Con relación a la duración del estudio (la observación de 8 sesiones por contexto) puede limitar la captación de prácticas docentes más variadas y las dinámicas del aula. Aunque las clases observadas permitieron la identificación de tendencias generales, una mayor duración temporal podría haber aportado una comprensión más amplia del fenómeno explorado.

La participación del alumnado en la recogida de datos a través del cuestionario (en el contexto paraguayo) fue limitada, ya que solo una parte del grupo brindó su consentimiento para

participar en el trabajo. Esta situación pudo haber generado un sesgo en la muestra, al no representar la totalidad de perspectivas del alumnado.

Asimismo, el diseño multicaso del tipo exploratorio no busca establecer comparaciones generalizables, por lo que se debe tener cautela al interpretarse los resultados según las particularidades de cada contexto.

Finalmente, otra limitación es que la investigadora no proviene específicamente del ámbito de la EF; sin embargo, esta situación fue compensada mediante un interés y motivación de la investigadora, el acompañamiento y apoyo de los directores de tesis fue fundamental, junto con la revisión bibliográfica exhaustiva, la cual favoreció una adecuada comprensión sobre los aspectos investigados.

### 11.3. Líneas futuras de investigación

En el desarrollo de esta investigación se proponen las siguientes líneas de estudio:

- La implementación de las pautas generadas en esta investigación y la realización de un seguimiento longitudinal de los resultados para analizar el impacto de las prácticas inclusivas en el área de la EF.
- Realizar investigaciones que analicen de forma directa el área de la EF y su rol en la prevención del abandono escolar en secundaria, dado que sigue siendo un ámbito poco explorado actualmente.
- Se sugiere la realización de investigaciones longitudinales que analicen cómo el desarrollo de actitudes y valores en EF en la educación secundaria impacta a largo plazo en la prevención del abandono escolar.
- El desarrollo de investigaciones con muestras más amplias con el fin de profundizar en el papel del EF en contextos diferenciados.
- Se recomienda el desarrollo de investigaciones basados en la aplicación de un programa de intervención que evalúen la eficacia y transferibilidad a contextos diversos.
- Investigaciones que incluyan la voz del alumnado, incorporando estrategias participativas en las que el alumnado exponga su experiencia dentro de las clases de EF con relación a la adquisición de actitudes y valore inclusivos.
- Se sugiere, además, el desarrollo de investigaciones en etapas educativas anteriores y posteriores, con el fin de explorar las vivencias durante la etapa escolar con relación al área de la EF y la transmisión de actitudes y valores. Este enfoque contribuiría a la comprensión del alcance a largo plazo del desarrollo integral de las personas.
- Asimismo, se sugiere el desarrollo de estudios que permitan la evaluación de las actitudes y valores fomentados desde el área de la EF desde una perspectiva psicológica.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Abellán, J., & Segovia, Y. (2024). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva en centros de educación especial: De la teoría a la práctica. *Retos, 59*, 138-145.

Abusleme Allimant, R., Hurtado Almonacid, J., & Páez Herrera, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: Entre la eficiencia y la calidad educativa en educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 11*(64), 46-58.

Acosta Faneite, S. F. (2023). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. En *Calidad de la educación superior: Gestión estratégica, formación integral y soporte institucional* (pp. 62-79). Editorial IDICAP Pacífico.

Adigue, N. H., & Manly, N. E. (2025). Transformative learning: Lived experiences of secondary physical education teachers in managing students' injuries in rural areas. *International Journal of Physical Education, Sports and Health, 12*(3), 394-408. https://doi.org/10.22271/kheljournal.2025.v12.i3f.3824

Adrogué, C., & Orlicki, E. (2025). Riesgo de abandono escolar en la secundaria: Factores comunes y diferentes para varones y mujeres. *Estudios Económicos, 42*(85), 58-79. https://doi.org/10.52292/j.estudecon.2025.5069

Afshari, M. (2025). Physical education teachers' impact on moral development of adolescents: Pathways to prosocial and antisocial behaviors. *Physical Activity in Children, 2*(2), e550979. https://doi.org/10.22034/pach.2025.550979.1072

Aguado Gómez, R., Díaz Cueto, M., Hernández Álvarez, J. L., & López Rodríguez, A. (2016). Apoyo a la autonomía en las clases de educación física: Percepción versus realidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 16*(62), 183-202.

Águila, C., & López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: Una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos, 35*, 413-421.

Agúndez, D. (2015). Educar en valores. Teoría y práctica. *Supervisión 21: Revista de Educación e Inspección, 37*, 1-36.

Aibar, A., Julián, J., Murillo, B., García, L., Estrada, S., & Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte, 24*(1), 155-161.

Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *The Physical Educator, 48*(1), 28-32.

Alaniz, G., García Meda, M., Moreno, C., Ortega, J., Morales, M., & Romo, L. (2023). Estudio de validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población adolescente de educación pública en Jalisco. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(6), 255-264. https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1437

Alcalde Campos, R. (2025). El abandono escolar prematuro y el rol de la inspección educativa en la lucha por la igualdad de oportunidades: El caso catalán. *Avances en Supervisión Educativa, 43*, 1-23. https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.956

Aliaga, F. A., Basulto, O. F., & Cabrera, J. (2012). El grupo de discusión: Elementos para la investigación en torno a los imaginarios sociales. *Prisma Social, 9*, 136-175.

Almeida, A., Ferreira, T., & Jales, E. (2023). Determinantes para uma Educação Física inclusiva: Perceção de um conjunto de professores especialistas em inclusão. *Retos, 47*, 282-291. https://doi.org/10.47197/retos.v47.94755

Álvarez Núñez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: El papel del profesor. *Innovación Educativa, 22*, 23-37.

Álvarez Rementería Álvarez, M., Darretxe Urrutxe, L., & Gaintza Jauregui, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el Estado español: Desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro Educacional, 38*, 155-183.

Álvarez, M. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 28*, 1-11.

Anchundia García, L. B., & Márquez Tejena, M. (2024). Estrategias de estudio para un mejor rendimiento académico en los estudiantes del nivel medio. *Revista Sinapsis, 24*(1), 1-10.

Andriana, E., & Evans, D. (2020). Listening to the voices of students on inclusive education: Responses from principals and teachers in Indonesia. *International Journal of Educational Research, 103*, 101644. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101644

Aparicio Herguedas, J. L., Fraile Aranda, A., Romero Martín, M. R., & Asún Dieste, S. (2020). La comunicación no verbal en la formación del profesorado de educación física: Dificultades y limitaciones experimentadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34*(3), 155-174.

Aponte Farfán, P., Aguirre Carrión, G., & Mesa Villavicencio, P. (2024). La formación de valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de bachillerato. *593 Digital Publisher CEIT, 9*(6), 403-423. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.6.2696

Arcila Arango, J., Correderas Campuzano, E., Farías Valenzuela, C., Espoz Lazo, S., Giakoni Ramírez, F., & Valdivia Moral, P. (2022). Autoconcepto y bullying en la educación física de la Educación Secundaria Obligatoria: Una revisión sistemática. *Journal of Sport and Health Research, 14*(1), 1-12.

Arenas, D., Vidal Conti, J., & Muntaner Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: Una revisión narrativa. *Retos, 43*, 342-351.

Arik, A., & Erturan, G. (2023). Autonomy support and motivation in physical education: A comparison of teacher and student perspectives. *International Journal of Contemporary Educational Research, 10*(3), 649-657. https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.3.470

Aritio Solana, R. (2022). *Funcionamiento neurocognitivo en la adolescencia: Relación con variables de ajuste psicológico* [Tesis doctoral, Universidad de La Rioja]. https://investigacion.unirioja.es/documentos/639b102637d0513c68fd204d

Armada Crespo, J. M., Caracuel Cáliz, R. F., & Abad Robles, M. T. (2025). Influencia de la actividad física sobre la autoestima en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Cultura, Ciencia y Deporte, 20*(63), 2224. https://doi.org/10.12800/ccd.v20i63.2224

Armijo Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare, 22*(3), 151-176. https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8

Arufe Graldés, V. (2011). La educación en valores en el aula de educación física. ¿Mito o realidad? *Revista Digital de Educación Física, 9*, 32-42.

Ávila Francés, M., Sánchez Pérez, M. C., & Bueno Baquero, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 40*(1), 147-164. https://doi.org/10.6018/rie.441441

Avilés Martínez, J. M., De Stefano Menin, M. S., & Rossi Tavares, M. (2019). Evaluación de valores sociomorales en escolares: Estudio comparativo entre alumnado español y brasileño. *Revista de Educación, 384*, 199-228. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-410

Ayala Obando, D. A. (2023). Beneficios del aprendizaje basado en problemas en la Educación Física: Revisión sistemática. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 2*(5), 220-242.

Ayala, E. D., Rojas Ríos, V. V., Vázquez Martínez, F., & Villagómez Román, G. D. (2024). Las emociones, ¿influyen en el aprendizaje? *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica, 4*(4), 1866-1873.

Ayllón Salas, P., Arco Tirado, J. L., & Fernández-Martín, F. D. (2025). Examining the impact of self-concept on adolescents' self-regulated learning: A predictive modeling approach. *Psicología Educativa, 31*(1), 37-44. https://doi.org/10.5093/psed2025a5

Ayuso Marente, J. A., & Vázquez Domínguez, C. (2021). Los valores en educación secundaria y su relación con los agentes educativos. *Revista Inclusiones, 8*(2), 662-677.

Azkarate Morales, A. (2019). *Educación en valores: Buenas prácticas y eficacia escolar* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. https://addi.ehu.eus/handle/10810/38583

Aznar Quilis, N. (2015). *La mejora de la convivencia en el aula, en el área de educación física de la educación secundaria obligatoria, mediante la aplicación de un programa para el aprendizaje de valores* [Tesis doctoral, Universitat de València]. https://core.ac.uk/download/pdf/71052529.pdf

Baena Extremera, A. (2021). Educación aventura. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela Alcalá, & J. Fernández Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 247-272). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.

Baena Extremera, A., & Granero Gallegos, A. (2012). Competencias profesionales en Educación Física y necesidades educativas. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 5*(10), 105-109. https://doi.org/10.25115/ecp.v5i10.945

Bailey, R. (2016). Sport, physical activity and educational achievement: Towards an explanatory model. *Sport in Society*, 1-22. https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1207756

Bayón Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa. *Revista Complutense de Educación, 30*(1), 35-53. https://doi.org/10.5209/RCED.55465

Barba Doval, C. M., & Moreno, E. M. (2022). Mejorando la tolerancia a la frustración desde la expresión corporal. *EmásF. Revista Digital de Educación Física, 13*(75), 37-52.

Barranco Barroso, R., & Bretones Peregrina, E. (2025). La participación educativa como herramienta para la reducción de desigualdades. *Revista Prisma Social, 50*, 80-101. https://doi.org/10.65598/rps.5837

Barría Domínguez, M. R., Giménez Rolón, M. E., Jara Salinas, M. C., & Samaniego Núñez, M. C. . (2025). Desafíos y oportunidades: comparativa entre la educación rural y urbana en Paraguay. Una mirada desde la pandemia hasta la actualidad. *Revista Científica OMNES*, *7*(1), 64-79.

Barrios Palacios, Y. D., Fabre Cavanna, J. E., Zambrano Miranda, D., Guerrero Ávila, Z. E., & Ortiz Aguilar, W. (2021). La interacción profesor-estudiante-grupo como sustento de la calidad de la clase de Educación Física. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(6), 443-451.

Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza.

Belmonte Pérez, C. M., Porto Currás, M., & García Hernández, M. L. (2023). La inclusión en diferentes realidades educativas: Voces de profesionales. *Siglo Cero, 54*(1), 43-63. https://doi.org/10.14201/scero202354127803

Ben Brik, A., & Brown, C. T. (2024). Global trends in social inclusion and social inclusion policy: A systematic review and research agenda. *Social Policy and Society*, 1-24. https://doi.org/10.1017/S147474642400054X

Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest, 69*(3), 291-312. https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192

Bennasar García, M. I., Rosario Pérez, R. C., & Gutiérrez Valerio, C. J. (2025). Educación Física y Deporte: Agentes socioculturales de salud y transformación social. *Revista Académica Internacional de Educación Física, 5*(5), 1-11. https://doi.org/10.59614/acief52025228

Bermeo, M., Bravo, J. P., & Robles, H. (2021). Diversidad e inclusión en la clase de Educación Física. *Revista Educación Física, Deporte y Salud, 4*(8), 28-49. https://doi.org/10.15648/redfids.8.2021.3189

Bernate, J. A., & Puerto Garavito, S. C. (2023). Impacto de la Educación Física en las competencias ciudadanas: Una revisión bibliométrica. *Ciencia y Deporte, 8*(3), 1-41. https://doi.org/10.34982/2223.1773.2023.V8.No3.0014

Berríos Valenzuela, L., & Buxarrais Estrada, M. R. (2013). Educación en valores: Análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores, 16*(2), 244-264.

Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating regular physical education for students with disability: PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living*, 1-11.

Betancor León, M. A., & Vilanou Torrado, C. (1995). *Historia de la educación física y el deporte a través de los textos*. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). La Muralla.

Bitsakos, N. (2025). Early school leaving: Definition, causes, and consequences. *Encyclopedia, 5*(4), 1-7. https://doi.org/10.3390/encyclopedia5040205

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(3), 59-68. https://doi.org/10.15366/reice2006.4.3.001

Blázquez Sánchez, D. (2013). Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física: La gestión didáctica de la clase. *Revista Digital de Investigación Educativa, 7*, 7-42.

Blázquez Sánchez, D. (2021). *La educación física*. INDE.

Blázquez Sánchez, D. (Dir.), Barrachina Peris, J., & Blández Ángel, J. (2022). *Métodos de enseñanza en educación física: Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias* (4.ª ed.). INDE.

Bolívar, A. (1998). *Educar en valores: Una educación en la ciudadanía*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: Características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, 3*, 123-140.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(3), 5-19. https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001

Bores García, D., Hortigüela Alcalá, D., Fernández Río, F. J., González Calvo, G., & Barba Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five

years. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 92*(1), 146-155. https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276

Bores García, D., Marín Rojas, A. L., & Polo Recuero, B. (2020). La influencia del espacio físico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 13*(25), 42-54.

Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007). Actitudes. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria, & I. Cuadrado (Eds.), *Psicología social* (pp. 457-490). McGraw-Hill.

Bueno i Torrens, D. (2022). *El cerebro del adolescente: Descubre cómo funciona para entenderlos y acompañarlos*. Grijalbo.

Bueno i Torrens, D. (2024). El cerebro adolescente: Época de cambio y transformación. *Revista General de Derecho Penal, 42*, 1-15.

Bunge, M. (2000). *La investigación científica*. Siglo XXI de España Editores.

Bustamante Espinoza, L. K., Luzuriaga Calle, M. A., Rodríguez Pañora, P. E., & Espadero Faicán, R. G. (2022). Desarrollo psicológico del adolescente: Una revisión sistemática. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación, 6*(42), 389-398. https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol6iss42.2022pp389-398

Buxarrais Estrada, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores: Propuesta y materiales*. Desclée de Brouwer.

Buxarrais Estrada, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad: Un cambio de paradigma en educación. *Edetania, 43*, 53-65.

Cagigal, J. M. (1984). ¿La educación física, ciencia? *Educación Física y Deporte, 6*(2), 49-58.

Cai, H., Wu, M., Luo, Y., & Yang, J. (2014). Implicit self-esteem decreases in adolescence: A cross-sectional study. *PLOS ONE, 9*(2), 1-5. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089988

Calvar Amezaga, C., De la Serna Martínez de Alegría, J., Bastarrica Varela, O., López-Vélez, A. L., & Gamito, R. (2021). Juegos cooperativos para la inclusión. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 72*, 34-38.

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación, 6*(1), 19-35.

Camacho Vallejo, S., Collet Sabé, J., & Soldevila Pérez, J. (2025). Tendencias y debates legales en torno a la educación inclusiva: Un análisis comparativo de los decretos ley que regulan la inclusión en tres comunidades autónomas españolas. *Revista de Educación Inclusiva, 18*(1), 223-239.

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2023). *Análisis de la brecha existente para alcanzar las metas educativas en Paraguay.* https://redclade.org/wp-content/uploads/Paraguay_061223.pdf

Campos Covarrubias, G., & Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai, 7*(13), 45-60.

Campos Perales, P. E. (2023). La solidaridad como valor moral: Un acercamiento epistemológico para su educación. *Revista Cubana de Educación Superior, 42*(1), 1-17.

Canteras Murillo, A. (Coord.). (2004). *Los jóvenes en un mundo en transformación: Nuevos horizontes en la sociabilidad humana*. Instituto de la Juventud. http://www.injuve.es/sites/default/files/enunmundoentransformacion.pdf

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Physical education teachers' competencies and assessment in professional practice. *Apunts. Educación Física y Deportes, 139*, 33-41. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983

Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M., & Santos-Calero, E. (2023). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(3), 15-28.

Cañón Salinas, F. G., & Villarreal Ángeles, M. A. (2022). La educación física como fortalecimiento de valores ciudadanos para la convivencia. *Retos, 44*, 285-294.

Capllonch Bujosa, M., Figueras, S., & Castro, M. (2018). Estrategias para la resolución de conflictos en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes, 133*, 50-67.

Carbonero Sánchez, L. (2019). Ensenyar i aprendre l´esport a través de l´aprenentatge cooperatiu. Un estudi de cas en l´educació física escolar. [Tesis doctoral, Universitat Autónoma de Barcelona]. https://www.tdx.cat/handle/10803/667749#page=1

Carbonero Sánchez, L., Prat Grau, M., & Ventura Vall-Llovera, C. (2023). Enseñar y aprender el deporte a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Retos, 47*, 164-173.

Carboneros Castro, M., Gutiérrez Ruiz, N., Martínez Quiles, M., Deliautaite, K., & Angosto, S. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional del maestro de educación física en centros educativos de la Región de Murcia. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, 9*(2), 13-22.

Carrasco Albornoz, D. Y. M., Celestino Cajavilca, K. R., & Yalta Campos, M. (2025). Factores, dimensiones e importancia de la autoestima: Una revisión integrativa. *Paidagogo. Revista de Investigación Multidisciplinaria, 7*(2), 50-64.

Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T., & Serrats, M. G. (2004). *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos y técnicas*. Narcea.

Carriedo, A., & González, C. (2019). Rendimiento académico en Educación Física: Aspectos académicos versus físico-deportivos. *Cultura, Ciencia y Deporte, 14*(42), 225-232.

Carrillo López, P. J., Rosa Guillamón, A., & García Cantó, E. (2023). Historical, curricular and conceptual evolution of school physical education: A Spanish view. *Acta Paedagogica Vilnensia, 50*, 70-87. https://doi.org/10.15388/ActPaed.2023.50.5

Carrizo Páez, M. (2015). Inclusión educativa y educación física: Estrategias para favorecer actitudes positivas e interacción. *Revista Digital Prospectivas en Psicología, 2*(1), 13-20.

Casado Sánchez, L. (2026). Influencia de la expresión corporal en la Educación Física para el desarrollo emocional de los adolescentes: Una revisión sistemática. *Sportis Scientific Journal, 12*(1), 1-26. https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.1.12472C

Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. La Muralla.

Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy, 19*(1), 18-34.

Castillo Rodríguez, C., & Garro Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191*, 1323-1327. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488

Castro Girona, M. J., Pierón, M., & González Valeiro, M. A. (2006). Actitudes y motivación en Educación Física escolar. *Retos, 10*, 5-22.

Castro, B., Reis, M., Pena, L., & Ribeiro, M. (2017). Valores: Una revisión de la literatura. *Mediaciones Sociales, 16*, 211-229. http://dx.doi.org/10.5209/MESO.58117

Cecchini Estrada, J. A., González González-Mesa, C., Méndez Giménez, A., Fernández Río, J., Contreras Jordán, O., & Romero Granados, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema, 20*(2), 260-265.

Celestino, T., Ribeiro, E., Morgado, E. G., Leonido, L., & Pereira, A. (2024). Representaciones del profesorado de educación física sobre su formación para promover la inclusión del alumnado con discapacidad. *Education Sciences, 14*(1), 49. https://doi.org/10.3390/educsci14010049

Chacón Borrego, F., Gomis Gomis, M. J., & Silva Sousa, C. (2022). Análisis bifactorial de la escala de autoestima de Rosenberg y relación entre actividad física y autoestima en adolescentes. *Sportis Scientific Journal, 8*(3), 426-441. https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.3.9152

Chaku, N., & Davis-Kean, P. E. (2024). Positioning adolescence in the developmental timeline. *Journal of Research on Adolescence, 34*(4), 1191-1200. https://doi.org/10.1111/jora.12928

Chaverra Fernández, B. E., Gaviria Cortés, D. F., & González Palacio, E. V. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física: Conceptualización y aplicación. *Retos, 35*, 422-427.

Chen, X., Wang, Q., Hong, X., & Lin, W. (2025). Teacher support and adolescents' personal growth initiative: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Psychology in Africa, 35*(1), 37-42. https://doi.org/10.32604/jpa.2025.065760

Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education, 90*, 103004. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004

Chiva Bartoll, O., & Fernández Río, J. (2021). Aprendizaje servicio. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela Alcalá, & J. Fernández Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 227-246). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.

Chuqui Calle, R. E., & Aldas Arcos, H. G. (2025). Estilos de enseñanza aplicadas en la Educación Física: Revisión bibliográfica. *Religación, 10*(46), 1-13. https://doi.org/10.46652/rgn.v10i46.1470

Cívico Ariza, A. (2019). *Análisis de la percepción de los adolescentes de dos centros salesianos de la provincia de Sevilla sobre sus valores: Estudio de casos* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/handle/10481/58932

Cladera Salvá, J. V. (2022). Principals factors de risc d'abandonament escolar prematur: El capital cultural i la desigualtat educativa. *Anuari de la Joventut de les Illes Balears*, 331-352.

Cobos Velázquez, F. (2011). Autoestima: Características y manifestaciones en los estudiantes. *Revista UNAVance, 1*(1), 21-23.

Coll, C., & Martín, E. (2025). Los procesos de cambio curricular en España: De la LOGSE a la LOMLOE. *Revista de Educación, 410*, 137-160.

Comisión Europea. (2010). *El Fondo Social Europeo y la inclusión social*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/sf_social_inclusion_es.pdf

Comisión Europea. (2021). *Plan de acción del pilar europeo de derechos sociales*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1226&langId=es

Conde Vélez, S., García Rodríguez, M. P., & Toscano Cruz, M. O. (2023). Riesgo de abandono escolar: ¿Cómo influyen las características sociofamiliares percibidas por los estudiantes sobre sus actitudes y comportamiento en el aula? *Educación XX1, 26*(2), 267-298. https://doi.org/10.5944/educxx1.33279

Contento Tenezaca, G. F., & Heredia León, D. A. (2023). Apoyo a la autonomía en educación física: Relación con la motivación y la intención de ser físicamente activo. *Polo del Conocimiento, 8*(12), 252-267. https://doi.org/10.23857/pc.v8i12.6278

Contreras, O., & Gil, P. (2010). Estrategias didácticas en educación física. En C. González & T. Lleixà (Coords.), *Didáctica de la educación física* (pp. 31-46). Graó.

Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación: Perspectivas actuales*. Santillana.

Corrales Perea, A., & Espada, M. (2022). Motivación y percepción del alumnado en los estilos de enseñanza mando directo y resolución de problemas en educación física. *Revista Electrónica Educare, 26*(3), 1-18.

Correa Mejía, D. M., Abarca Guangaje, A. N., Baños Peña, C. A., & Analuisa Aorca, S. G. (2019). Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html

Cubillo León, R. (2023). El material autoconstruido en Educación Física: Fortalezas y virtudes. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 28*(305), 169-180. https://doi.org/10.46642/efd.v28i305.7063

Darretxe, L., Gaintza Jauregi, Z., & Etxaniz Irrazabal, J. (2016). Hacia una educación más inclusiva del alumnado con discapacidad en el área de educación física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física, 7*(41), 10-20.

De la Cruz Arteaga, G. S., Reyes Barrios, S. A., Colina Ysea, F. J., & Pantigoso Leython, N. (2023). Comunicación no verbal docente y uso de material didáctico. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 6*(12), 134-151. https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2539

De la Cruz Fernández, M. A., Ruiz, G., & Cabrera Elejalde, O. R. (2024). La educación en los valores, la identidad cultural y la integración familia-escuela-comunidad. *Pedagogical Constellations, 3*(2), 338-360. https://doi.org/10.69821/constellations.v3i2.65

De León Marín, L. M. (2024). Funcionalidad de la Educación Física en el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria. *Delectus, 7*(1), 1-11. https://doi.org/10.36996/delectus.v7i1.234

*Decret 11/2021,* de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8344*, de 16 de febrero 2021. https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/8344/1836750.pdf

*Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 7477,* 19 d'octubre de 2017). *https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=79972*

Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. 8762, 29 de setembre de 2022. https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=938401

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6945*, 28 d'agost de 2015. https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=701354

Delgado, S., Mayordomo Pinilla, N., Galán Arroyo, C., & Rojo Ramos, J. (2023). Actitudes hacia la discapacidad en Educación Física: Una revisión sistemática exploratoria. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación, 20*, 75-93. https://doi.org/10.33776/remo.vi20.7612

Díaz Falcón, D., Fuentes Suárez, I., & Senra Pérez, N. C. (2018). Adolescencia y autoestima: Su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado, 14*(64), 98-103.

Díaz Lucea, J. (1998). Los recursos y materiales didácticos en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes, 43*, 42-52.

Díez Fernández, P., Elipe Lorenzo, P., López García, S., & Ruibal Lista, B. (2024). Pinfuvote o voleibol, ¿qué prefiere el alumnado?: Un estudio sobre la participación en las clases de Educación Física. *Retos, 60*, 61-66.

Díez Palomar, J., García Carrión, R., Hargreaves, L., & Vieites, M. (2020). Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *PLoS ONE, 15*(10), e0240292. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292

Durán, Á. L., Fais Peña, C. J., Santiago Romero, O., & Rosario Rodríguez, J. L. (2023). Physical activities to promote self-esteem and health in physical education classes. *MENTOR. Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 2*(1), 596-617. https://doi.org/10.56200/mried.v2iEspecial.6495

Dussel, I., & Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor de la Educación, 21*, 26-32.

Elles Cuadro, E., Camacho Castañeda, G. J., Tamayo Tovar, R. A., Acosta Vides, C. J., & Mejía Ahumada, J. A. (2022). Fortalecimiento de la tolerancia en el ámbito escolar mediante un programa lúdico-deportivo de ultimate frisbee. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 27*(291), 60-75. https://doi.org/10.46642/efd.v27i291.3206

Escámez, J., García, R., Pérez, C., & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes: Teoría y práctica*. Octaedro.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*(3), 387-402.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte, 22*(1), 159-166.

Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Graó.

Escudero, L., Velasco, E., & Palmera, J. (2018). La responsabilidad como valor esencial durante la formación escolar. *Cultura, Educación y Sociedad, 9*(3), 493-498. http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.58

Espada Mateos, M., & Pineño, P. J. (2020). Identificación de los estilos de enseñanza preferidos por los docentes de Educación Física en Educación Secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 13*(25), 167-182. https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1525

Esquivel Grados, J., & Reyes Alvarado, S. (2025). Triangulación en la investigación cualitativa y mixta: Una estrategia para la validez y fiabilidad científica. *EDUTECH REVIEW. International Education Technologies Review, 10*(2), 13-26. https://doi.org/10.62701/revedutech.v10.5480

Esquivel Marín, C. G., & García Barrera, M. E. (2018). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista Justicia, 23*(33), 256-270.

Estrella Ceme, H. A., Rodríguez Pech, J., & Arceo Arceo, E. P. (2025). La inclusión educativa: Formación docente para atender la diversidad y realizar adaptaciones curriculares en el sureste mexicano. *Ciencia y Sociedad, 50*(1), 27-44. https://doi.org/10.22206/cys.2025.v50i1.3272

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.

Fan, Q. (2025). The promotion of social sustainability by micro-level social inclusion in a multicultural context: Literature review and interview evidence. *Frontiers in Sociology*, 1-21. https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1557463

Fernández Batanero, J. M., & Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles Educativos, 35*(142), 27-41.

Fernández Blázquez, M. L., & Echeita Sarrionandia, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y Reflexión Educativa, 46*, 80-106.

Fernández Cabrera, J. M. (2019). Discapacidad motriz e inclusión en educación física. *Aula de Innovación Educativa, 288*, 22-26.

Fernández Menor, I. (2023). El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: Conceptos, procesos y líneas de actuación. *Revista de Investigación en Educación, 21*(2), 156-171. https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4597

Fernández Ortega, S. J. (2024). Estrategias propuestas desde la educación social para prevenir el abandono escolar temprano. *Revista de Humanidades, 51*, 181-206.

Fernández Río, J., & Méndez Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para educación física. *Retos, 29*, 201-206.

Fernández Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, A., & Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 413*, 55-75.

Fernández Río, J., Cecchini, J. A., Merino Barrero, J. A., & Valero Valenzuela, A. (2019). Perceived Classroom Responsibility Climate Questionnaire: A new scale. *Psicothema, 31*(4), 475-481. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.76

Fernández Rivas, M., & Espada Mateos, M. (2015). Frecuencia de utilización y aceptación de estilos de enseñanza en educación física. *ATHLOS: Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte, 9*, 44-63.

Fernández Rivas, M., & Espada Mateos, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Retos, 31*, 69-75.

Fernández Trúan, J. C. (1998). Los materiales didácticos en Educación Física. *Escuela Abierta*, 223-248.

Fernández Truan, J. C., & Franco Muñoz, R. (2021). Desarrollo legislativo de los contenidos de educación física en educación secundaria en España. *Kronos, 20*(1), 1-11.

Fernández-Bustos, J. G. (2022). Nuevas perspectivas en la didáctica de la educación física. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 37*(2), I-II.

Fernández-Río, J., Hortigüela Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes,* 423*,* 57-80.

Fidalgo Díaz, J. (2020). La problemática de las instalaciones deportivas en los institutos de Enseñanza Secundaria del municipio de Gijón y sus repercusiones en las clases de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 430*, 121-131.

Fierro Suero, S., Sáenz López, P., Velázquez Ahumada, N., De las Heras Pérez, M. Á., Almagro, B. J., & Bisquerra, R. (2024). Desarrollo y validación de una herramienta de observación del clima

emocional (OCE). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 28*(1), 77-100. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.27947

Fierro Suero, S., Van Doren, N., De Cocker, K., & Haerens, L. (2024). Towards a refined insight into physical education teachers' autonomy-supportive, structuring, and controlling style to the importance of student motivation: A person-centered approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17. https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2432307

Fierro Suero, S., Velázquez Ahumada, N., & Fernández Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos, 42*, 434-442.

Figueredo Martínez, N., Martínez Cardozo, G., & Nieva Boza, C. (2026). Antecedentes y formalización inicial de la Educación Física en Paraguay. *Revista Académica Internacional de Educación Física, 6*(2), 89-104.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Morata.

Flores Piñero, M. D. C., Valdivia Moral, P. Á., & González Hernández, J. (2022). Análisis del clima motivacional y las interacciones sociales en las clases de educación física en secundaria. *SPORT TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences, 12*, 1-16. https://doi.org/10.6018/sportk.556261

Flores Piñero, M. D. C., Valdivia Moral, P., Ramos Mondejar, L., & González Hernández, J. (2024). Motivational climate, physical self-concept, and social relationships in adolescents in physical education classes: A systematic review. *Education Sciences, 14*, 199. https://doi.org/10.3390/educsci14020199

Forni, P., & De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología, 82*(1), 159-189.

Fraile, J., López-Sagrario, J., Zamorano, D., Ruiz-Bravo, P., Faná del Valle Villar, A., & López-Pastor, V. M. (2024). A daily session of Physical Education: Approach, organisation, and legislative viability through teacher perceptions. *Apunts. Educación Física y Deportes, 155*, 29-37. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/1).155.04

Franco Renat, M., & Menescardi Royuela, C. (2020). Análisis de factores motivacionales en la práctica de actividad física del alumnado de educación secundaria obligatoria en un centro de Valencia. *Sportis Scientific Technical Journal, 6*(2), 266-285. https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.5555

Frieiro, P., González, R., & Domínguez, J. (2021). Autoestima en estudiantes españoles de secundaria: Dimensiones e influencia de variables personales y educativas. *Publicaciones, 51*(2), 23-39. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.20915

Fundació Bofill. (2024). *Una agenda de xoc contra l'abandonament escolar prematur a Catalunya: 2025-2030* (3a ed.). https://www.equitat.org/app/uploads/2025/03/xa8-agendadexoc_3aedicio_021224.pdf

Fundación Saraki. (2018). *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay*. https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2018/07/Lineamientos-para-un-Sistema-Educativo-Inclusivo-en-el-Paraguay.pdf

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría, 86*(6), 436-443.

Gajardo, K. (2019). Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: Un estudio cualitativo. *ReiDoCrea, 8*, 167-185.

Galeano Rojas, D., Farías Valenzuela, C., Hinojosa Torres, C., & Valdivia Moral, P. (2025). ¿Inciden la motivación y la percepción de igualdad y discriminación en Educación Física sobre la actividad física en estudiantes de educación secundaria? Un análisis por sexo. *Revista Española de Pedagogía, 83*(291), 383-398. https://doi.org/10.22550/2174-0909.428

Gallo Cadavid, L. E. (2006). El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la educación física. *Educación Física y Deporte, 25*(1), 97-114.

García Bengoechea, E., Lorenzino, L., & Gray, S. (2019). Not academic enough? Enjoyment of physical education and the arts and school engagement in early and middle adolescence. *Retos, 35*, 301-309.

García Fariña, A., & Vázquez Manrique, M. (2025). Communicative profile of physical education teachers in secondary education. *Apunts. Educación Física y Deportes, 161*, 23-31. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2025/3).161.03

García González, L., Santed, M., Escolano Pérez, E., & Fernández Río, J. (2023). High-versus low-structured cooperative learning in secondary physical education: Impact on prosocial behaviours at different ages. *European Physical Education Review, 29*(2), 199-214. https://doi.org/10.1177/1356336X221132767

García López, L. M., & Calderón, A. (2021). Educación deportiva. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela Alcalá, & J. Fernández Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 94-121). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.

Garino, D. (2019). Inclusión educativa en la escuela secundaria: Una experiencia exitosa. *Páginas de Educación, 12*(1), 98-119.

Garrido Miranda, J. M., & Polanco Madariaga, M. N. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos, 42*(170), 6-21. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59512

Gaviria Cortés, D. F., & Castejón Oliva, F. J. (2013). El proceso didáctico en educación física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education, 2*(2), 161-186. https://doi.org/10.4471/qre.2013.22

Gaviria Cortés, D. F., & Castejón Oliva, F. J. (2016a). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. *Movimento, 22*(1), 251-262.

Gaviria Cortés, D. F., & Castejón Oliva, F. J. (2016b). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria: Un estudio de caso. *Cultura, Ciencia y Deporte, 11*(32), 107-118.

Gaviria Cortés, D. F., & Castejón Oliva, F. J. (2019). ¿Qué aprende el estudiantado de secundaria en la asignatura de educación física? *Revista Electrónica Educare, 23*(3), 1-24. http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.2

Gervilla Castillo, E. (1988). *Axiología educativa*. Tat.

Giakoni Ramírez, F., Duclos Bastías, D., & Parra Camacho, D. (2021). Influencia del docente y la docente, la metodología y el contenido de las clases de educación física en la percepción de estudiantado chileno. *Revista Electrónica Educare, 25*(2), 174-190. https://doi.org/10.15359/ree.25-2.10

Giménez Miralles, M., Lagos-San Martín, N., & Gonzálvez, C. (2022). The predictive ability of school refusal on high social anxiety in Chilean adolescents. *European Journal of Education and Psychology, 15*(2), 97-114.

Gómez López, M., Jiménez Parra, J. F., Martins, P., & Manzano Sánchez, D. (2023). Importancia de las metodologías activas en la educación física: Revisión sistemática sobre las metodologías para el fomento de la autonomía. En J. J. Victoria Maldonado, B. Berral Ortiz, J. A. Martínez Domingo, &

D. Camuñas García (Eds.), *Investigación en contextos educativos formales, no formales e informales: Descubriendo nuevos horizontes en la educación* (1.ª ed., pp. 799-812). Dykinson.

Gómez Rijo, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 5*(18), 89-99.

Gómez Valdés, A., Planes Rivera, D. C., & Gómez Ledesma, Y. (2019). Acciones metodológicas para contribuir al proceso de educación física inclusiva: Una aproximación al tema. *Mendive, 17*(1), 84-96.

González Barea, E. M., Rodríguez Entrena, M. J., Bernárdez Gómez, A., & Cutanda López, M. T. (2025). La metodología de aula como factor de protección frente al abandono escolar temprano: Análisis de medidas de apoyo educativo en Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 18*(1), 1-20. https://doi.org/10.32457/ejep.v18i1.3020

González Calvo, G., Martínez Álvarez, L., & Hortigüela Alcalá, D. (2018). La influencia de los espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en educación física: Una perspectiva autoetnográfica. *Retos, 34*, 317-322.

González Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación, 8*, 44-62.

González García, M., & González Arévalo, C. (1996). El material de educación física en el marco de la reforma educativa. *Apunts. Educación Física y Deportes, 46*, 36-41.

González Gil, F., Martín Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23*(1), 243-263. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153

González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas,* (15), 227-246.

González Rivas, R. A., Laguna Celia, A., & Núñez Enríquez, O. (2023). Factores que influyen en la educación física en México. *Retos, 48*, 349-357.

González Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el abandono escolar temprano. *Revista de Investigación Educativa, 37*(1), 181-200. https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751

González Víllora, S. (2021). Teaching games for understanding (TGfU). Enseñanza comprensiva del deporte. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela Alcalá, & J. Fernández Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 50-93). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.

Granero Gallegos, A., Ruiz Montero, P. J., Baena Extremera, A., & Martínez Molina, M. (2019). Efectos de la motivación, las necesidades psicológicas básicas y la competencia docente en las conductas disruptivas en estudiantes de Educación Física de Secundaria. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(23), 1-15. https://doi.org/10.3390/ijerph16234828

Grassi Roig, M., Pérez Tejero, J., & Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte, 17*(51), 3-11.

Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence, 35*(5), 1111-1122. http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016

Guamán Gómez, V. J., Erraéz Alvarado, J. L., & Alejandro Contento, K. J. (2019). Inclusión social en las instituciones educativas ecuatorianas. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 2*(2), 84-91.

Guamán Yumiceba, A. E., Lalangui Armijos, L. L., Ayala Laverde, D. F., Vergara Terán, M. R., & Vergara Terán, A. P. (2024). Aportes de la educación física al desarrollo integral de los estudiantes. *GADE: Revista Científica, 4*(2), 212-227.

Güemes Hidalgo, M., Ceñal González Fierro, J. M., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia: Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral, 21*(4), 233-244.

Guerrero Soto, J. A. (2020). *Percepciones de alumnado y profesorado sobre las creencias, actitudes y valores que se promueven en la interacción de la clase de educación física* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. https://dehesa.unex.es/handle/10662/13033

Guerrero Valverde, E., & Moral Mora, A. M. (2018). Los grupos de discusión como una experiencia de investigación evaluativa para el alumnado en prácticas de educación social. *RES. Revista de Educación Social, 26*, 177-186.

Gutiérrez Moret, M., & Ibáñez Martínez, R. (2017). El profesor de educación física y la inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 419-424.

Gutiérrez, E. (2018). *Conductas apropiadas, desarrollo de habilidades sociales y juego justo en educación física en educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. https://ruidera.uclm.es/500

Guzmán Cedillo, Y. I., Flores Macías, C., & Tirado Segura, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: Una propuesta constructivista. *Anales de Psicología, 29*(3), 907-916. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.175681

Hagenauer, G., & Hascher, T. (2010). Learning enjoyment in early adolescence. *Educational Research and Evaluation, 16*(6), 495-516. http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2010.550499

Hansen, K., & Świderska, A. (2024). Integrating open- and closed-ended questions on attitudes towards outgroups with different methods of text analysis. *Behavior Research Methods, 56*(5), 4802-4822. https://doi.org/10.3758/s13428-023-02218-x

Heredia Bautista, J. M., Gallardo Guerrero, A. M., De la Fuente Martín, R., & Baena González, R. (2026). Efecto de la nota de Educación Física en el rendimiento académico según la edad, género y contexto (rural o urbano). *Retos, 78*, 512-523. https://doi.org/10.47197/retos.v78.118050

Hernández Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. M. (2021). Evolución de las sesiones de educación física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física, 13*(73), 99-112.

Hernández Bourlon Buon, Y. (2015). Corrientes de "educación en valores" en educación física y deporte: Una revisión francoespañola. *Revista de Psicología y Educación, 10*(1), 153-172.

Hernández López, L. P., & Romero López, M. (2022). Social competence and self-esteem: A systematic review. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 187-196.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernando Garijo, A., Hortigüela Alcalá, D., & Pérez Pueyo, Á. (2021). ¿Por qué y para qué de la hibridación de los modelos pedagógicos? En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela Alcalá, & J. Fernández Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 320-350). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.

Hoyo Guillot, A., & Ruiz Montero, P. J. (2023). Personal and Social Responsibility Model on educative motivation, prosocial environment and physical education importance on secondary school. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 16*(34), 53-70. https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9629

Hueso, A., Boni, A., & Belda, M. S. (2015). Perspectivas y políticas sobre la juventud en desventaja en España: Un análisis desde el enfoque de capacidades. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 152*, 47-64. https://doi.org/10.5477/cis/reis.152.47

Ibáñez Faichin, C. R., Medina Garagate, E. L., & Jiménez Hualpa, V. G. (2025). El estado emocional y su impacto en el aprendizaje actitudinal de estudiantes del nivel primario. *Revista InveCom, 5*(1), 1-11.

Idescat. (2025). *Abandonament prematur dels estudis (18-24 anys)*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadorsseries/europeus/abandonament-prematur/

IIPE UNESCO - Oficina para América Latina y el Caribe. (2019). *Paraguay: Perfil del sistema educativo*. SITEAL. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/paraguay_11_10_19_0.pdf

Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). (2025). *Abandono prematuro de los estudios*. https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&lang=es&n=14427

Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

Jadwiszczak, M., Wawrzyniak, S., & Pezdek, K. (2025). More than movement: A systematic review of moral and social development in adolescents' physical education. *BMC Public Health, 25*, 1-16. https://doi.org/10.1186/s12889-025-23169-2

Jansen, M., Boda, Z., & Lorenz, G. (2022). Social comparison effects on academic self-concepts: Which peers matter most? *Developmental Psychology, 58*(8), 1541-1556. https://doi.org/10.1037/dev0001368

Jarvis, S., & Rainer, P. (2025). Enjoyment of physical education during transition to secondary school: Links with attitudes, activity, and self-concept in Welsh adolescents. *Cogent Education, 12*(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2584915

Jashes Morgues, J. E., González Castellano, N., & Colmenero Ruiz, M. J. (2024). Adaptación y validación de un cuestionario basado en el Index for Inclusion: El profesorado y la inclusión en Santiago de Chile. *Revista Complutense de Educación, 35*(4), 697-708. https://doi.org/10.5209/rced.86158

Jiménez Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional en Investigación en Ciencias Sociales, 8*(1), 141-150.

Jiménez Chaves, V. E., & Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academo, 3*(2), 1-14.

Johannes, C., Titus, S., & Young, M. (2025). Examining the perceived benefits of structured and unstructured physical education lessons among high school learners in Cape Town. *The Open Public Health Journal, 18*, 1-11. http://dx.doi.org/10.2174/0118749445390985250602094532

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn and Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2000). Constructive controversy: The educative power of intellectual conflict. *Change: The Magazine of Higher Learning, 32*(1), 28-37.

jStake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5.ª ed.). Ediciones Morata.

Julián Clemente, J. A., Peiró Velert, C., Zaragoza Casterad, J., & Aibar Solana, A. (2021). Educación física relacionada con la salud. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela Alcalá, & J. Fernández Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 178-226). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.

Jurado de los Santos, P., & Justiniano Domínguez, M. D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín Virtual, 4*, 1-11.

Karamani, M., Makopoulou, K., Mansfield, S., & Herold, F. (2024). The complex journey towards the enactment of inclusion in physical education: A scoping review of the literature on teachers' perceptions and practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-24. https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2374263

Kivunja, C., & Ahmed Bawa Kuyini, A. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education, 6*(5), 26-41. https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26

Krishna, A., & Strack, F. (2017). Reflections and impulse as determinants of human behavior. En P. Meusburger, B. Werlen, & L. Suarsana (Eds.), *Knowledge and action* (Knowledge and Space, Vol. 11, pp. 145-167). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44588-5_8

Kvintova, J., Kremenkova, L., Cuberek, R., Petrova, J., Stuchlikova, I., Dobesova Cakirpaloglu, S., Pugnerova, M., Balatova, K., Lemrova, S., Viteckova, M., & Plevova, I. (2022). Preschoolers' attitudes, school motivation, and executive functions in the context of various types of kindergarten. *Frontiers in Psychology, 13*, 823980. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.823980

Lafebre Quezada, J. P., & Aldas Arcos, H. G. (2022). Estilos de enseñanza para la Educación Física inclusiva en el subnivel General Básica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 7*(2), 287-306. https://doi.org/10.35381/r.k.v7i2.1943

Lawrence, K. C., & Adebowale, T. A. (2023). Adolescence dropout risk predictors: Family structure, mental health, and self-esteem. *Journal of Community Psychology, 51*(1), 120-136. https://doi.org/10.1002/jcop.22884

Lee, R. L. T., Lane, S. J., Tang, A. C. Y., Leung, C., Kwok, S. W. H., Louie, L. H. T., Browne, G., & Chan, S. W. C. (2020). Effects of an unstructured free play and mindfulness intervention on wellbeing in kindergarten students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(15), 1-15. https://doi.org/10.3390/ijerph17155382

León Díaz, O., Martínez Muñoz, L. F., & Santos Pastor, M. L. (2023). Metodologías activas en la Educación Física: Una mirada desde la realidad práctica. *Retos, 48*, 647-656.

León García, D. C. (2024). La autoestima en los adolescentes de centros educativos: Revisión teórica. *Revista Aula Virtual, 5*(12), 197-211.

*Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación.* (2009). *Boletín Oficial del Estado*. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-13038

*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).* (1990). *Boletín Oficial del Estado, 238*, de 4 de octubre de 1990. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Li, X. H., Wang, Z. H. J., & Xie, J. Y. (2024). The mediating role of intention of learning behaviour in learning behaviour. *Frontiers in Psychology*, 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1228783

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How does physical activity intervention improve self-esteem and self-concept in children and adolescents? Evidence from a meta-analysis. *PLOS ONE, 10*(8), 1-17. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134804

Llamazares, A., & Urbano, A. (2020). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes: El papel de variables familiares y escolares. *Pulso. Revista de Educación, 43*, 99-117.

Lleixà Arribas, M. T., & Ríos Hernández, M. (2020). Formación del profesorado en educación física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34*(1), 49-64. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.76978

Lobo Sánchez, J. A. (2025). Enseñanza de la Educación Física en básica secundaria: Una revisión de enfoques para el cambio concepcional en el aprendizaje. *GADE: Revista Científica, 5*(1), 612-634. https://doi.org/10.63549/rg.v5i1.631

López Blanco, J. D. (2026). After dropout: Social stratification and the dynamics of educational re-entry in Spain. *Research in Social Stratification and Mobility, 102*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2026.101128

López Guillén, R. G., & Taveras Sandoval, J. (2022). Uso del aprendizaje cooperativo en educación física y su relación con la responsabilidad individual en estudiantes del nivel secundario. *Retos, 43*, 1-9. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.82607

López Urán, J. M., Ferriz Valero, A., Baena Morales, S., & García Martínez, S. (2022). Incidencia motivacional de modelos pedagógicos emergentes en estudiantes de educación secundaria de educación física. *Logía: Educación Física y Deporte, 2*(2), 58-73.

Loras, H. (2020). The effects of physical education on motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports, 8*(6), 1-14. https://doi.org/10.3390/sports8060088

Losada Sierra, M., & Villalba Gómez, J. A. (2021). La pandemia y los retos para la educación. *Academia y Virtualidad, 14*(1), 9-11. https://doi.org/10.18359/ravi.5784

Luengo, J. (2008). Menores y exclusión social: Cuando estar fuera se convierte en cotidiano (de la pobreza y marginalidad, el fracaso escolar y el acceso a bandas juveniles). *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, 75*, 95-114.

Macías Moreira, L. S., & Bolívar Chávez, O. E. (2021). Estrategias metodológicas inclusivas en Educación Física para niños con discapacidad de la Unidad Educativa Simón Bolívar. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria, 7*(2), 147-160.

Mackinney, R. (2025). Análisis del uso de la retroalimentación verbal docente en clases de educación física. *Education Sciences, 15*(5), 1-14. https://doi.org/10.3390/educsci15050568

Manzano Sánchez, D., Ferrer López, B., Battaglia, G., & Gómez-López, M. (2023). Apoyo a la autonomía y miedo al fallo en las clases de Educación Física: Diferencias en función del género y la práctica deportiva extraescolar. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 16*(34), 1-11. https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9476

Maquera Maquera, Y. A., Bermejo Paredes, S., Olivera Condori, E., & Maquera Maquera, Y. (2025). Competencias y rol docente de educación física en nuevos contextos formativos. *Retos, 66*, 599-608. https://doi.org/10.47197/retos.v66.112200

Maravé Vivas, M., Gil Gómez, J., Chiva Bartoll, O., & Moliner Miravet, L. (2017). Validación de un instrumento de observación para el análisis de habilidades socioemocionales en Educación Física. *Retos, 31*, 8-13.

Marín Suelves, D., & Ramón Llin, J. (2021). Physical education and inclusion: A bibliometric study. *Apunts. Educación Física y Deportes, 143*, 17-26. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03

Martín Ortega, E. (2010). Autonomía y evaluación: Un equilibrio necesario para la calidad de la educación. *CEE Participación Educativa, 13*, 127-133.

Martínez Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 51*, 67-85.

Martínez Pérez, R. M. (2012). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del bloque de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la comarca de Estepa (Sevilla)* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/handle/10481/22261

Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva, 17*(3), 613-619.

Martínez, C., & González, C. (2025). Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22*(43), 128-145.

Martos García, D., Sánchez Hernández, N., Soler Prat, S., & Martínez Merino, N. (2023). La formación de grupos en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Sportis Scientific Journal, 9*(1), 166-186. https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.1.9090

Massenzana, F. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿Sinónimos o constructos complementarios? *Revista de Investigación en Psicología Social, 3*(1), 39-52.

Méndez Giménez, A. (2021). Autoconstrucción de materiales. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela Alcalá, & J. Fernández Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 273-299). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.

Méndez Giménez, A. (2023). Autoconstrucción de material en educación física: perfil del profesorado, estrategias y recursos promovidos durante la pandemia. *Retos, 50*, 976-986. https://doi.org/10.47197/retos.v50.100543

Merino Barrero, J., Valero Valenzuela, A., & Moreno Murcia, J. A. (2017). Análisis psicométrico del cuestionario estilos de enseñanza en educación física (EEEF). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 17*(66), 225-241.

Merino Gutiérrez, A., & García Miguélez, C. (2020). Inclusión en el aula de Educación Física: Desarrollo de la identidad de género. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 6*(3), 11-23. https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.2

Merino, R., & Lizandra, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: Una experiencia práctica desde las clases de educación física y tutoría. *Retos, 43*, 1037-1048.

Ministerio de Educación y Ciencias, & UNICEF Paraguay. (2023). *Niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela: Perfiles y barreras de exclusión en Paraguay*. UNICEF Paraguay. https://www.unicef.org/paraguay/informes/estudio-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-fuera-de-la-escuela

Ministerio de Educación y Ciencias. (2014). *Programa de Estudio: Educación Física - 7ºgrado.* Ministerio de Educación y Ciencias.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2015). *Diseño curricular nacional de la educación escolar básica (1.º al 9.º grado)*. Ministerio de Educación y Ciencias.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2024). *Plan Nacional de Educación 2024*. Ministerio de Educación y Ciencias.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Curso 2023-2024*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/capitulo-1-contexto/alumnos-extranjeros.html

Miñana Signes, V., & Monfort Pañego, M. (2020). Justificación del valor educativo de la Educación Física y el docente. ¿Qué profesional del deporte debe impartir la materia de Educación Física? ¿El maestro/a y profesor/a de Educación Física o el monitor/a deportivo/a? *Retos, 38*, 852-867.

Miraflores Gómez, E. (2006). El valor como contenido de la educación física escolar. *Educación y Futuro, 15*, 149-162.

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21), 1-18. https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Miranda López, F. (2018). Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: Aprendizajes desde América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 9*(14), 11-30.

Miranda Rodríguez, E., Gómez Rijo, A., & Jiménez Jiménez, F. (2024). Explorando experiencias de apoyo a la autonomía en Educación Física escolar mediante una revisión sistemática. *Retos, 51*, 388-397.

Montoya González, A. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación, 3*(3), 33-52. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002

Monzonís Martínez, N. (2015). *La Educación Física como elemento de mejora de la competencia social y ciudadana* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/97224/2/NMM_1de2.pdf

Morales Lipe, E. L., Bautista Apaza, E. V., Oblitas Bardales, S. E., & Torres Acurio, J. (2025). Barreras y desafíos de la inclusión educativa en el nivel inicial en el altiplano puneño. *Revista Espacios, 46*(6), 345-357. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p29

Morales, J. F., Moya, M., Gaviria, E., & Cuadrado, I. (2007). *Psicología social*. McGraw-Hill.

Moreno Tallón, F., & Muntaner Guasp, J. J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: Un compromiso comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 37*(2), 145-162. https://doi.org/10.14201/teri.32395

Moriña Díez, A. (2007). *La exclusión social: Análisis y propuestas para su intervención*. Fundación Alternativas.

Morshed, M. B., Saha, K., De Choudhury, M., Abowd, G. D., & Plötz, T. (2020). Measuring self-esteem with passive sensing. *International Conference on Pervasive Computing Technologies for Healthcare*, 363-366. https://doi.org/10.1145/3421937.3421952

Moses-Payne, M. E., Chierchia, G., & Blakemore, S. J. (2022). Age-related changes in the impact of valence on self-referential processing in female adolescents and young adults. *Cognitive Development, 61*, 1-19. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101128

Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *La enseñanza de la educación física*. Hispano Europea.

Mujica Johnson, F. N., & Orellana Arduiz, N. D. (2021). Emociones del profesorado de educación física: Revisión narrativa (2010-2020). *Retos, 39*, 910-914.

Mujica Johnson, F., Orellana Arduiz, N., & Marchant Azócar, F. (2015). Atribución emocional en la formación inicial del profesorado de educación física: La práctica educativa. *Revista Motricidad Humana, 16*(2), 54-60.

Muntaner Guasp, J. J., Roselló Ramón, M. R., & Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI, 34*(1), 31-50. http://dx.doi.org/10.6018/j/252521

Munuera Ortuño, J. M., Gómez López, M., Granero Gallegos, A., & Sánchez Alcaraz Martínez, B. J. (2018). Miedo al fallo de los estudiantes y la relación con la intención de ser físicamente activo e importancia de la Educación Física en Educación Secundaria. *Estudios Pedagógicos, 44*(1), 279-291. https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100279

Muñoz Arroyave, V., Lavega Burgués, P., Costes, A., Damián, S., & Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos, 38*, 166-172.

Muñoz Hinrichsen, F. I., Camargo Rojas, D. A., Grassi Roig, M., Torres Paz, L., Pérez Tejero, J., Martínez Aros, A., & Herrera Miranda, F. (2024). Facilitadores y barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física en Colombia, Chile, España y Perú. *Apunts. Educación Física y Deportes, 158*, 34-43. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/4).158.04

Muñoz Sepúlveda, F., Moreno Doña, A., Valencia Peris, A., & Martos García, D. (2025). Del rendimiento al esfuerzo y actitud: Enfoques evaluativos en Educación Física desde la experiencia docente. *Movimento, 31*, 1-22. https://doi.org/10.22456/1982-8918.146871

Narváez, E. A. (2024). Estilos de enseñanza de la educación física presentes en la básica secundaria. *Revista Actividad Física y Ciencias, 16*(2), 76-91. https://doi.org/10.56219/afc.v16i2.2868

Navarro Talón, P., Ruiz Lara, E., & González Gálvez, N. (2024). Effects of Teaching Personal and Social Responsibility Model: Systematic review and meta-analysis. *Cultura, Ciencia y Deporte, 19*(61), 2140. https://doi.org/10.12800/ccd.v19i61.2140

Nieva Boza, C. (2015). *La toma de decisiones del profesorado de educación física de primaria en relación con la inclusión del alumnado femenino inmigrante* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/97234/1/CNB_TESIS.pdf

Nieva Boza, C., & Lleixà Arribas, T. (2016). Las estrategias cooperativas y el juego cooperativo como herramientas para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en las clases de educación física de primaria. En *Actes del 10è Congrés Internacional d'Activitats Físiques i Cooperatives* (pp. 470-481). Universitat Autònoma de Barcelona. https://www.uab.cat/doc/Actes_10_Congres_Internacional_Activitats_Fisiques_Cooperatives

Nieva Boza, C., & Lleixà Arribas, T. (2018). Inclusión de las niñas inmigrantes y creencias del profesorado de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes, 134*, 69-83. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.05

Nieva Boza, C., & Lleixà Arribas, T. (2023). Teaching for immigrant girls' inclusion: Social justice physical education teachers' involvement with school stakeholders. *Journal of Teaching in Physical Education, 42*(1), 4-12. https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0085

Nieves Altuve, I. K. (2024). El autoconcepto en los adolescentes: Una visión crítica desde la intervención psicopedagógica en la modificación de la conducta. *Revista Politécnica y Territorial, 10*(2), 64-78.

Nova Alba, L. A., & Gracia Díaz, Á. J. (2015). Estilos de enseñanza y tiempo efectivo de trabajo en la categoría infantil en Creativo F.C. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte, 1*(2), 51-70.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*, 1-13. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Núñez, J. C., Perálvarez Estevez, M. C., Tuero, E., & Suárez, N. (2024). Autoconcepto, motivación académica, actitud hacia el aprendizaje y rendimiento académico: Un estudio centrado en la

persona. *Revista de Psicología y Educación, 19*(2), 107-116. https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.255

Ogresta, J., Rezo, I., Kožljan, P., Paré, M., & Ajduković, M. (2021). Why do we drop out? Typology of dropping out of high school. *Youth & Society, 53*(6), 934-954. https://doi.org/10.1177/0044118X20918435

Ojeda de Halaburda, S. G., & Rivas Martínez, G. I. (2025). Educación inclusiva en Paraguay: Una revisión sistemática de literatura académica y normativa. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía, 22*(2). https://doi.org/10.57201/rcff.v22ad2.4

Olmos Rueda, P., & Gairín Sallán, J. (2025). Abandono educativo temprano en secundaria: Factores de riesgo identificados por el estudiantado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 23*(3), 1-20.

Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Desarrollo personal y social en educación física y deportes: Un estudio de revisión. *European Physical Education Review, 26*(4), 797-813.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Análisis de la deserción escolar en el tercer ciclo de la educación escolar básica y educación media*. http://docplayer.es/228508868-Analisis-de-la-desercion-escolar-en-el-tercer-ciclo-de-la-educacion-escolar-basica-y-educacion-media.html

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia*. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/es/

Ortiz Sandoval, L. (2012). Reforma educativa y conservación social: Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *42*(4), 55-90.

Ossandón Jiménez, E., Ramírez Silva, D., Torres Rojas, B., Santander Reveco, I., Uribe Uribe, N., & Mujica Johnson, F. (2021). Estilos de enseñanza en Educación Física escolar en el contexto de pandemia. *Revista Académica Internacional de Educación Física, 1*(4), 46-57.

Palacios, A., & Rivera, J. (2020). Estrés laboral en docentes de Lima Metropolitana y su relación con factores personales, profesionales y de infraestructura y recursos educativos. *Ágora Revista Científica, 7*(1), 24-28.

Palomino Martín, A., & Ramos Verde, E. (2023). La interacción entre el profesorado y el alumnado en la enseñanza de la educación física escolar y las actividades físico-deportivas extraescolares: Un estudio etnográfico. *Acción Motriz, 31*, 92-106.

Palomino Martín, A., Marchena Gómez, R., & Ramos Verde, E. (2017). Educación física en primaria y secundaria: Análisis comparativo de la interacción profesorado-alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21*(4), 254-270.

Palumbo, C., Ambretti, A., & D'Anna, C. (2020). Preventing early school leaving: Sport as a protective factor. *Journal of Sports Science, 8*(1), 25-31. https://doi.org/10.17265/2332-7839/2020.01.005

Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=89439

Pardo, R., & García Arjona, N. (2011). El Modelo de Responsabilidad: Desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología y Educación, 6*, 211-222.

Pascual, M., Vega, L., & Ávalos, M. (2023). Rol del profesorado de educación física en la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar según estudiantes universitarios. *Retos, 49*, 314-321. https://doi.org/10.47197/retos.v49.97631

Pastor Gil, L. (2015). *Inclusividad y valores en educación* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://docta.ucm.es/entities/publication/24a6402f-abaf-4ca7-b0a2-baffb23b7e28

Pastore, P. G. (2021). Inclusión educativa en el nivel secundario: Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018). *Revista Educación, Política y Sociedad, 6*(2), 178-208. https://doi.org/10.15366/reps2021.6.2.007

Peña Lovera, K. J. (2025). Deserción escolar en el nivel secundaria: Causas y consecuencias. *Alternancia. Revista de Educación e Investigación, 7*(13), 131-148.

Perales Garza, C. Y. (2021). Aportaciones sobre el autoconcepto y autoestima: Nunca es tarde para aceptarse. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 68*, 1-11.

Pérez Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía: Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Desclée de Brouwer.

Pérez Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., Gutiérrez García, C., & Barba Martín, R. A. (Coords.). (2024). *Evaluación formativa y compartida en Educación Física: Fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Pérez Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D., Hernando Garijo, A., & Barba Martín, R. (2021). Estilo actitudinal. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela Alcalá, & J. Fernández Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en educación física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 147-176). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Pérez Santodomingo, I. (2023). Inclusión en el aula de Educación Física: Superando barreras y fomentando la participación de todos. *Revista Académica Internacional de Educación Física, 3*(3), 1-5.

Pérez Vargas, J. J., Guerrero Caicedo, A. E., & Urbano Mejía, D. (2023). La educación ética y en valores para el fortalecimiento de los procesos de convivencia escolar. *Sophia, 19*(2), 1-13. https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1192

Pérez Villalobos, H. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en Psicología, 41*, 22-31.

Pinilla Arbex, J. (2025). Diseño universal para el aprendizaje en Educación Física: Fundamentos, retos y propuestas. *Revista Académica Internacional de Educación Física, 5*(4), 34-53.

Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva, 10*(2), 213-226.

Plaza de la Hoz, P., & Plaza de la Hoz, J. (2024). La Educación Personalizada Socialmente Responsable y los abusos del concepto por motivos comerciales. *Cuestiones Pedagógicas, 33*(1), 167-182. https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v1.09

Pozo, R., Grao, A., Ayllon, E., & Pérez, R. (2022). Efectos de un programa de responsabilidad personal y social sobre la empatía y la inteligencia emocional en educación física. *Retos, 44*, 504-514.

Prado Pérez, J. R., & Albarrán, L. (2023). La educación física en la sociedad contemporánea. *EmásF. Revista Digital de Educación Física, 14*(81), 32-45.

Prat Lopicich, A., Maureira Cid, F., & Moreno Burgos, I. (2026). Motivación por las clases de Educación Física en una muestra de escolares de educación media de Chile. *Retos, 74*, 769-780. https://doi.org/10.47197/retos.v74.117988

Prat, M. (2001). Actitudes, valores y normas en educación física: Reflexiones, problemática y propuestas para su integración en la escuela. *Tándem: Didáctica de la Educación Física, 2*, 7-20.

Prat, M., & Carranza, M. (2005). La educación en valores en la formación de los responsables del deporte en edad escolar: Una propuesta on line. *Aula, 146*, 195-208.

Presidencia de la República del Paraguay. (2014). *Decreto N.º 2837/2014, por el cual se reglamenta la Ley N.º 5136/2013 "De educación inclusiva"*. https://informacionpublica.paraguay.gov.py/public/417657-REGLAMENTACINLEYINCLUSIVApdf-REGLAMENTACINLEYINCLUSIVA.pdf

Prieto Rodríguez, M. A., & March Cerdá, J. C. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria, 29*(6), 366-373.

Prieto Tamarit, E. A., Hernández, J. J., & Giniebra Enríquez, E. (2018). La formación de valores desde la clase de Educación Física. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 13*(1), 74-87.

Puente Maxera, F., Méndez Giménez, A., Martínez de Ojeda Pérez, D., & Liarte Belmonte, J. P. (2018). El modelo de Educación Deportiva y la orientación: Efectos en la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, 7*(2), 115-128.

Rabuco Hidalgo, A. (2022). Factores asociados a la prevención del abandono escolar: Una mirada desde la implementación del programa tutorías pedagógicas. *Sophia Austral, 28*, 1-21. https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL2022280

Ramírez Bautista, O. A. (2024). El impacto de la educación socioemocional y la participación de padres en el rendimiento académico de adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 1720-1742.

Ramírez, V. (2017). *Diseño e implementación de un programa de actividad física basado en la metodología ABP y su influencia en las competencias y valores del alumnado de sexto de primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/16787

Rapp, A. C., & Corral Granados, A. (2024). Understanding inclusive education: A theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education, 28*(4), 423-439. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, *3,* de 3 de enero de 2015. https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con

*Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. (2007). *Boletín Oficial del Estado, 5*, de 5 de enero de 2007. https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631

*Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. (2022). *Boletín Oficial del Estado, 76*, de 30 de marzo de 2022. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975

Reales Chacón, L. J., Robalino Morales, G. E., Peñafiel Luna, A. C., Cárdenas Medina, J. H., & Cantuña Vallejo, P. F. (2022). El muestreo intencional no probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(5), 681-691.

República del Paraguay. (1992). *Constitución Nacional de la República del Paraguay*. https://www.bacn.gov.py/archivos/9580/CONSTITUCION_ORIGINAL_FIRMADA.pdf

República del Paraguay. (1998). *Ley N.º 1264/1998, General de Educación*. https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/492/ley-n-1264-general-de-educacion

República del Paraguay. (2010). *Ley N.º 4088/2010, que establece la gratuidad de la educación inicial y de la educación media*. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/426/ley-40882010-establece-gratuidad-educacion-inicial-educacion-media

República del Paraguay. (2013). *Ley N.º 5136/2013, de educación inclusiva*. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2497/ley-51362013-ley-educacion-inclusiva

República del Paraguay. (2017). *Ley N.º 5749/2017, que establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias*. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2498/ley-57492017-carta-organica-ministerio-educacion-ciencias

Ríos, M. (2012). Inclusión del alumnado con discapacidad. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 38*, 7-18.

Rivas, J., Álvarez, J. J., & Sandoval Obando, E. (2025). La inteligencia emocional en la educación física de primaria y secundaria: Una revisión sistemática. *Retos, 62*, 850-861. https://doi.org/10.47197/retos.v62.108231

Rizo Areas, L. J., & Hernández García, C. (2019). El fracaso y el abandono escolar prematuro: El gran reto del sistema educativo español. *Papeles Salmantinos de Educación, 23*, 55-81.

Rodríguez Cougil, S. (2020). El potencial educativo de los juegos cooperativos desde la Educación Física: Una experiencia en secundaria. *EmásF. Revista Digital de Educación Física, 11*(65), 78-90.

Rodríguez de la Cruz, J. C. (2022). El departamento de Educación Física y Deportiva en los centros de educación secundaria: Apuntes para su estudio y desarrollo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 24*, 228-268. https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.228-268

Rodríguez Eguren, J. L., Andaluz García, J., Ortuondo, J., Martínez Benito, R., & Rivero Bingen, M. (2025). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: Explorando las dificultades y oportunidades para una correcta implementación desde una mirada docente. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 27*, 51-76. https://doi.org/10.24197/v4tb4n42

Rodríguez Laz, J. B., & Rodríguez Álava, L. A. (2024). Las actitudes hacia el aprendizaje en estudiantes de educación inconclusa: Una estrategia para su fortalecimiento. *Revista PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes, 3*(2), 125-137. https://doi.org/10.33936/psidial.v3i2.6806

Rodríguez Negro, J., Murillo Moraño, J., Garrido, Á., Rodríguez Hidalgo, A. J., & Benítez Sillero, J. (2025). Protective factors against social exclusion in adolescents: Physical condition and physical activity. *Children, 12*(635), 1-13. https://doi.org/10.3390/children12050635

Rodríguez Poblador, M., & Ramírez Erico, E. (2013). Intervención coeducativa sobre los agrupamientos mixtos en educación física. En *Educación física y deporte promotores de una vida saludable. Recursos del medio natural y cultural para intervenir en el sedentarismo y la obesidad: X Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 351-355). Alto Rendimiento.

Rodríguez Rodríguez, J., Sanmiguel Rodríguez, A., & Álvarez Seoane, D. (2018). Revisión bibliográfica en el contexto español sobre investigaciones relacionadas con los libros de texto y materiales didácticos en educación física. *Retos, 34*, 363-370.

Rodríguez, A., Rodríguez, J., Guerrero, H., Arias, E., Paredes, A., & Chávez, V. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 36*(2), 1-14.

Rodríguez, F. (2016). *Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400150/FMRM_TESIS.pdf

Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review, 4*(3), 255-277.

Rojo Ramos, J., García Guillén, M. J., Castillo Paredes, A., & Galán Arroyo, C. (2025). Impacto de la comunicación verbal y no verbal en el entorno educativo sobre la percepción de la importancia de la educación física en la adolescencia. *Retos, 62*, 1042-1049. https://doi.org/10.47197/retos.v62.109720

Roldán Prego, L. (2024). *Perfil motivacional del abandono escolar temprano* [Tesis doctoral, Universidade da Coruña]. https://www.udc.es/es/teses/tese/?codigo=n1986

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 34-59.

Rosa Guillamón, A., Carrillo López, P. J., García Cantó, E., & Moral García, J. E. (2020). La organización y la gestión de la clase de Educación Física. *VIREF Revista de Educación Física, 9*(4), 81-96.

Rosa Guillamón, A., Carrillo López, P. J., García Cantó, E., Moral García, J. E., & Gil Madrona, P. (2021). Revisión bibliográfica de los métodos de enseñanza en educación física. *Acción Motriz, 27*(1), 46-56. https://doi.org/10.65330/am.v27i1.174

Rosa Guillamón, A., García Cantó, E., & Carrillo López, P. J. (2018). La educación física como programa de desarrollo físico y motor. *EmásF. Revista Digital de Educación Física, 9*(52), 105-124.

Rubiana, I., Purwanto, S., & Anwar, M. H. (2025). Inclusive physical education in secondary schools: A bibliometric analysis of publications from 2000 to 2024. *Retos, 64*, 233-241. https://doi.org/10.47197/retos.v64.111747

Rubio Heras, C. E., Ávila Mediavilla, C. M., García Herrera, D. G., & Bravo Navarro, W. H. (2020). Estrategias metodológicas de la educación física aplicadas al aprendizaje significativo de las matemáticas. *Polo del Conocimiento, 5*(11), 408-420.

Ruiz Godoy, A. (2024). La educación física como herramienta para el desarrollo moral: Una revisión sistemática. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(6), 2935-2947. https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3215

Ruiz Omeñaca, J. V., Ponce de León, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. A. (2015). La educación en valores desde el deporte: Investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos, 28*, 270-275.

Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez, C., & Rodríguez-Gimeno, J. M. (2019). Los valores en el contexto de las situaciones motrices cooperativas: Referentes axiológicos de los participantes. *EmásF. Revista Digital de Educación Física, 61*, 68-85.

Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, J., & Fuerte Nava, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88*(31.1), 77-90.

Sabater, J. M. (1989). Sobre el concepto de actitud. *Anales de Pedagogía, 7*, 159-187.

Sáez de Ocáriz Granja, U., Lavega-Burgués, P., Lagardera Otero, F., Costes Rodríguez, A., & Serna Berdavío, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: El caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI, 32*(1), 71-90. http://dx.doi.org/10.6018/j/194091

Saiz González, P., de la Fuente González, S., Sierra Díaz, J., & Uría Valle, P. (2025). Educación inclusiva y educación física en España: Un análisis cualitativo de las perspectivas del profesorado. *Education Sciences, 15*(1), 1-12. https://doi.org/10.3390/educsci15010108

Salas, E. M., & Mercado, J. A. (2021). Los estilos de enseñanza de los maestros de educación física. *Revista Académica Internacional de Educación Física, 1*(3), 37-50.

Salgado Mejía, J. L., & Lima Rojas, D. (2024). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes de una unidad educativa de Latacunga. *Maskana, 15*(2), 45-60. https://doi.org/10.18537/mskn.13.02.02

Samuel, R., & Burger, K. (2019). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*. https://doi.org/10.1037/edu0000406

Sanabria Navarro, J. R., Silveira Pérez, Y., & Niebles Núñez, W. A. (2024). Meta-analysis of physical education didactics. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture, 8*(1, Suppl. 2), 1656-1670.

Sánchez Alcaraz Martínez, B. J., Courel Ibáñez, J., Sánchez Ramírez, C., Valero Valenzuela, A., & Gómez Mármol, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: Revisión bibliográfica. *Retos, 37*, 755-762.

Sánchez Arroyo, J. F. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2546/17677907.pdf

Sánchez Teruel, D., & Robles Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24*(2), 24-36.

Sánchez, A., Romero, M., & Bada, J. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar contenidos de educación en valores en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Italiana de Pedagogía del Deporte, 1*(2), 19-37. https://doi.org/10.5281/zenodo.153900

Sánchez, B., Ros, E., Alfonso, M., Hellín, M., & Gómez, A. (2021). Responsabilidad personal y social y práctica de actividad física en estudiantes. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 17*(3), 171-180.

Sandoval Manríquez, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Última Década, 27*, 95-118.

Santa Cruz Terán, F. F., Obando Peralta, E. C., Reyes Pastor, G. E., & Rodríguez Balcázar, S. C. (2022). Investigación cualitativa: Una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de Filosofía, 39*(101), 59-72. https://doi.org/10.5281/zenodo.6663103

Santamaría Conde, R. M., & Corbí Santamaría, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI, 38*(3), 317-338. https://doi.org/10.6018/educatio.452931

Santana, H. (2025). Análisis sobre la relación entre las actitudes y el rendimiento en matemáticas. *Cuadernos de Investigación Educativa, 16*(2), 1-18. https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4055

Santos Rivera, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? *Podium: Ciencia e Innovación Tecnológica en el Deporte,* (11), 1-10.

Santrock, J. W. (2019). *Psicología del desarrollo: Adolescencia* (16.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Sarramona, J. (2012). Autonomía y calidad de la educación. *Educació i Cultura, 23*, 7-21.

Scarinci, A., Toto, G. A., Lombardi, D., & Di Furia, M. (2022). Inclusive education models applied to physical education and adapted physical activity. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics, 6*(1), 1-9. https://doi.org/10.32043/gsd.v6i1s.477

Scherrer, V., Hank, P., & Preckel, F. (2022). Desarrollo de la autoestima de los adolescentes y del autoconcepto académico general: El clima percibido en el aula marca la diferencia. *European Journal of Personality, 37*(6), 723-743. https://doi.org/10.1177/08902070221126789

Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., & Montoya, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: Impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 6*(1), 51-56. https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(3), 550-562. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550

Seijó, C. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. *Clío América, 3*(6), 152-164.

Serrano, L., Soler, Á., Hernández, L., & Sabater, S. (2013). *El abandono educativo temprano: Análisis del caso español*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. http://web2016.ivie.es/wpcontent/uploads/2017/06/Informe_Abandono_Educativo_Temprano.pdf

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*(2), 63-75. https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

Sick, K., Pila, E., Gilchrist, J. D., Gohari, M. R., Patte, K. A., & Leatherdale, S. T. (2025). Prospective relations between self-concept and adolescent physical education participation: A sex-stratified analysis. *Journal of Adolescence, 97*(4), 1034-1046. https://doi.org/10.1002/jad.12476

Simonton, K. L., Garn, A. C., & Washburn, N. (2022). Caring climate, emotions, and engagement in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 41*(3), 528-539. https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0086

Síndic de Greuges de Catalunya. (2025). *La educación inclusiva en Cataluña*. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/10530/Informe%20educacion%20inclusiva_enero_25_definitivo.pdf

Singh, R., & Bhatia, R. (2021). Inclusion: Historical perspectives, inclusive education and current status. *Elementary Education Online, 20*(1), 8587-8605. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.878

Skenderidou, I., Leontopoulos, S., Stafylis, N., & Skenderidis, P. (2025). School dropout: Causes, consequences, and strategies for prevention. *European Journal of Education Studies, 12*(11), 176-196. https://doi.org/10.46827/ejes.v12i11.6279

Smith Palacio, E. (2022). La sesión dialógica de educación física para la integración social. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 8*(1), 107-135. https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8747

Smith Palacio, E., & Acebes Sánchez, J. (2022). Análisis del desarrollo de valores a través de la educación física y del deporte: Un estudio de protocolo. *Retos, 44*, 1009-1015.

Soares Maffei, W., Grava Moraes, M., Cassan Bonome Vanzelli, S. R., Navarro Kato, D., Roque Silva, T. F., Soares Rei, G., & Lopes Verardi, C. E. (2021). Reasons for high school students dropping out of physical education classes. *Retos, 39*, 705-712.

Solana, A. M. (2003). La participación de los alumnos en las clases de Educación Física: una perspectiva cualitativa de sus comportamientos. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 9*(67). https://www.efdeportes.com/

Soler Prat, S., Flores Aguilar, G., & Prat Grau, M. (2012). La educación física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Pensar a Prática, 15*(1), 253-271.

Solís García, P., & Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos, 39*, 7-12.

Souto, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: De la integración a la inclusión. *Revista de Educación y Derecho, 1*(Extraordinario), 406-439. https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713

Surth, L. (2015). La actitud positiva como herramienta indispensable en el aprendizaje y la enseñanza del inglés con propósitos específicos. *Revista Educación en Valores, 1*(23), 51-62.

Tacca Huamán, D. R., Cuarez Cordero, R., & Quispe Huaycho, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education, 9*(3), 293-324. http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186

Tarabini, A. (2020). Transiciones educativas y desigualdades sociales: Una perspectiva sociológica. *Papers. Revista de Sociologia, 105*(2), 177-181. http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2825

Taylor, M. A., & MacLeod, K. J. (2024). Fomento de la competencia y la autonomía en las clases de educación física de secundaria: Una exploración de relaciones complejas. *Education Sciences, 14*(8), 1-11. https://doi.org/10.3390/educsci14080850

Tello Zuluaga, J. (2023). Historia y desarrollo de la investigación sobre las actitudes humanas en la Psicología Social. *Revista Sul Americana de Psicologia, 11*(1), 37-58. https://doi.org/10.29344/2318650X.1.3506

Thomas, S. L., Pitt, H., McCarthy, S., Arnot, G., & Hennessy, M. (2024). Methodological and practical guidance for designing and implementing online qualitative surveys. *Health Promotion International, 39*(3), 1-14. https://doi.org/10.1093/heapro/daae061

Torres Paz, L. E., Granados Barreto, J. C., Torres Lozada, E. J., & Bustamante-Cerna, D. (2023). Profesorado en Educación Física vinculado a la discapacidad e inclusión en Perú. *Retos, 49*, 905-913.

Torres, D., Acevedo, D., & Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: Una visión general en el contexto latinoamericano. *Cultura, Educación y Sociedad, 6*(2), 157-187.

Trigueros Ramos, R., & Navarro Gómez, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física. *Psychology, Society & Education, 11*(1), 137-150.

Trigueros Ramos, R., Navarro Gómez, N., Aguilar Parra, J. M., & León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 19*(1), 222-232.

Triviño Burbano, M. V. (2025). Estrategias innovadoras para el desarrollo personal en adolescentes: Un enfoque integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(3), 14-28. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17545

Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 5*, 1-12. https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10

Trujillo Navas, F. (2010). La organización del grupo-clase y de las tareas en la clase de educación física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física, 1*(2), 14-24.

Ubillos Landa, S., Páez Rovira, D., & Mayordomo López, S. (2004). Actitudes: Definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de acción razonada y acción planificada. En I. Fernández

Sedano, S. Ubillos Landa, E. Zubieta, & D. Páez Rovira (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 301-326). Pearson Educación.

UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101

UNESCO. (2023). *Out-of-school rate*. Global Education Monitoring Report. https://www.unesco.org/gem-report/en/view/outofschool

UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning.* UNESCO. https://doi.org/10.54676/ZNLI9227

Universitat Autònoma de Barcelona. (2020). *Código de buenas prácticas en la investigación*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://www.uab.cat/doc/codi-bones-practiques-ED-ESP

Urra, B., Jeria, F., & Verdugo, D. (2024). Inclusión en educación física: Políticas e implicancias para la formación docente en Chile. *Revista de Educación Inclusiva, 17*(2), 201-219.

Valdés, R. (2025). Barreras y facilitadores para liderar una escuela inclusiva: El caso de Chile. *Revista de Investigación Educativa, 43*, 1-21. https://doi.org/10.6018/rie.560271

Valente, S., Lourenço, A., Almeida, L. S., Sainz Gómez, M., & Amaro, P. (2024). La inteligencia emocional del docente como predictor de la gestión del aula y de la eficacia de la disciplina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 16*(3), 96-106.

Valero Valenzuela, A., & Manzano Sánchez, D. (2021). Ludotécnico. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela Alcalá, & J. Fernández-Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 300-319). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

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

Vasilescu, F., Iordache, S., & Leonte, N. (2023). Methods of preventing school dropout through sports. *Sports Governance: Modern Methods and Practices*, 382-387.

Vázquez Manrique, M., & García Fariña, A. (2024). Análisis de la comunicación instruccional del profesorado de educación física desde una perspectiva socioconstructivista: Una revisión sistemática. *Retos, 55*, 386-396. https://doi.org/10.47197/retos.v55.100792

Veas, A., Castejón, J., Miñano, P., & Gilar, R. (2019). Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: El rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista de Psicodidáctica, 24*(1), 71-77. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.11.001

Vega Ramírez, L., Ávalos Ramos, M. A., & Merma Molina, G. (2021). Respect and equality as priority values for teaching physical education: University students' perspective. *Retos, 42*, 418-425. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85809

Velázquez, C., & Maldonado, A. (2004). *Educación en valores a través de la actividad física y el deporte*. Paidós.

Veldbrekht, O., Zinchenko, N., & Tavrovetska, N. (2025). Rosenberg self-esteem scale: Ukrainian adaptation and psychometric properties. *Insight: The Psychological Dimensions of Society, 13*, 142-172. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-7

Venegas, G., Chiluisa, M., Castro, S., & Casillas, I. (2017). La deserción en la educación. *Boletín Virtual, 6*, 235-239.

Vera Sagredo, A., Urrutia Medina, J., & Poblete Valderrama, F. (2023). Rol del autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física en función del sexo. *Retos, 48*, 461-469.

Verdeja Muñiz, M. (2022). Abandono escolar temprano y reenganche socioeducativo a través de programas de educación no formal: Una investigación con entrevistas en profundidad. *Pulso, 45*, 123-140.

Villanueva, R. K. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes. *Revista Peruana de Investigación Educativa, 12*, 187-216. https://doi.org/10.34236/rpie.12.2020_7

Villera Coronado, S. R. (2024). El desarrollo motor en la adolescencia. *GADE: Revista Científica, 4*(1), 35-52. https://doi.org/10.63549/rg.v4i1.353

Villera Coronado, S. R. (2025). Educación física y desarrollo motor: Claves en el fortalecimiento integral del ser humano. *Punto Educativo*, 2690-2705.

Visier Alfonso, M. E., Sánchez López, M., Álvarez Bueno, C., Ruiz Hermosa, A., Nieto López, M., & Martínez Vizcaíno, V. (2022). Mediators between physical activity and academic achievement: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 32*(3), 452-464. https://doi.org/10.1111/sms.14107

Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las aportaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques, 34*(2), 12-23. https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058

Whitton, D., Barker, K. L., Nosworthy, M., & Sinclair, C. (2016). *Learning for teaching: Teaching for learning*. Cengage.

Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: Definición y redefiniciones. *Políticas Educativas, 2*(1), 1-12.

Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2022). Agrupación de habilidades mixtas en educación física: Investigación de la capacidad y la inclusión en la práctica pedagógica. *Sport, Education and Society, 27*(7), 775-788. https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1919612

Yaguana, Y., Carrera, X., & Placencia, M. (2019). La construcción de valores en la educación: Un reto. *Killkana Sociales, 3*(2), 45-50. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i2.469

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Zapatero Ayuso, J. A. (2017). Beneficios de los estilos de enseñanza y las metodologías centradas en el alumno en educación física. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 13*(3), 237-250.

Zapatero Ayuso, J. A., Ramírez, E., Rocu, P., & Navajas, R. (2021). Orientaciones para el cambio de los patios escolares como impulsores de la igualdad de género a través de la actividad física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 23*, 241-264. https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.241-264

Zellma, A. (2023). Developing an attitude of positive tolerance among young people in Poland: A collective case study. *Roczniki Teologiczne, 70*(2), 79-96. https://doi.org/10.18290/rt2023.13

Zenteno Durán, M. E. (2020). La autoestima y cómo mejorarla. *Ventana Científica, 8*(13), 43-46.

Zhao, Z., Li, Z., Wen, P., & Wu, J. (2026). The influence of an empowering motivational climate in physical education on adolescents' social-emotional competencies: The serial mediating roles of teacher-student relationships and physical activity levels. *BMC Public Health, 26*, 1-14. https://doi.org/10.1186/s12889-025-26033-5

# ANEXOS

**Anexo 1: Modelo de solicitud para el instituto catalán**

**ESTUDI D'INVESTIGACIÓ AL CONTEXT ESCOLAR**

Assumpte: sol·licitud d'autorització

Sra. Directora:

Daisy Espinola González, amb el NIE Y8249445A, sol·licita autorització per fer un estudi de recerca a **[.....]**. El projecte de recerca titulat **"L'Educació Física com a mitjà afavoridor d'actituds i valors per a la inclusió a l'alumnat de l'Educació Secundària Obligatòria. Un estudi multicas a Catalunya i el Paraguai"** és un estudi que s'ha de dur a terme en un curs de 1r de l'ESO, i en què cal observar aquest grup durant un període de 6-8 sessions d'EF; finalment s'aplicarà un qüestionari a l'alumnat, tenint en compte la confidencialitat de cada participant. Les classes d'Educació Física seran impartides pel docent del centre i observades per la investigadora del projecte. La institució responsable de l'estudi és la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Aquest estudi es realitza en l'àmbit d'un projecte de tesi doctoral i té com a objectiu general **analitzar el paper de l'àrea de l'educació física com a generador d'actituds i valors per a la millora de la inclusió educativa i la prevenció de abandonament escolar a l'alumnat del primer any de l'ESO a Catalunya i l'educació escolar Bàsica a Paraguai.**

Objectius Específics:

1- Identificar les estratègies educatives utilitzades pel professorat per a la transmissió d'actituds i valors afavoridors de la inclusió educativa.

2- Determinar els factors facilitadors i dificultadors a la pràctica docent per a l'ensenyament d'actituds i valors a través de l'educació física en el context català i paraguaià.

3- Elaborar unes pautes generals orientades al professorat d'educació física per a la millora de la inclusió educativa per a l'alumnat adolescent a partir de l'anàlisi del context educatiu català i paraguaià.

Aquest projecte serà coordinat pels directors de tesi doctoral **Carolina Nieva Boza** i **Francesc Porta Martínez** i realitzat per la doctoranda **Daisy Espinola González.**

L'estudi es realitzarà entre els mesos d'abril i maig de 2024, durant les classes d'Educació Física, sense afectar-ne el funcionament normal. Per a la recollida de dades s'utilitzaran enregistraments de sessions i registre d'aquestes mitjançant un instrument d'observació.

Per participar a l'estudi, l'alumnat i els seus tutors signaran un consentiment informat en què se'ls garanteix total anonimat i confidencialitat, i les dades recollides i utilitzades seran únicament per a finalitats exclusives de recerca.

Signatura de la persona que sol·licita el consentiment:

(Investigadora responsable) Daisy Espinola González

Signatura de la persona que consenteix:

(Directora del centre educatiu)

**Anexo 2: Transcripción de reunión con directivos de la escuela en Paraguay.**

**Fecha:** 01/12/2025

**Duración de la reunión:** 00:27 minutos.

**Investigadora:** Hola buenos días ¿cómo están?

Directora: buenos días, aquí estamos las compañeras más con más experiencia vamos a decir acá en la escuela, están las coordinadoras y bueno estamos para escucharte y para ver en qué te podemos ayudar para continuar con tu tesis.

Investigadora: Sí, en primer lugar, me gustaría volver a agradecerles el hecho de que me hayan recibido en su en la escuela y que me hayan abierto las puertas para que yo pueda realizar mis observaciones allí. Me gustaría decirles que el propósito de esta reunión va a ser recabar información sobre el contexto de la escuela. Les comento que la información que ustedes me brinquen aquí va a ser exclusivamente con fines académicos. Se va a garantizar el anonimato de la institución y las personas participantes, como ya les había mencionado en ocasiones

anteriores. Entonces, sí, entonces todo lo que comentemos en este lugar va a ser solamente utilizado en la tesis y se van a poner seudónimos para todas las personas.

Directora: Bueno, gracias.

Investigadora: En este sentido, por ejemplo, ¿la institución es netamente pública, no es subvencionada?

Directora: Sí, 100% oficial, así se le llama.

Investigadora: Ya y con relación a los niveles educativos que ofrece, ¿cuáles tienen?

Directora: Nivel inicial hasta el tercer ciclo.

Investigadora: sí, y ¿educación media?

Directora: no tenemos educación media.

Investigadora: Ya entiendo, o sea, los chicos en general ahí están desde el no sé, desde el jardín hasta el noveno grado y luego tienen que ir a otros colegios, ¿no?

Directora: sí, asimismo

Investigadora: Ya, ok, ustedes manejan aproximadamente el número de matriculados, así de forma anual, ¿un número aproximado de ello?

Directora: Y 700 alumnos tenemos. Este año.

Investigadora: y ¿con relación a los docentes, el número total de docentes manejan?

Directora: Y 52 estamos en el plantel docente.

Investigadora: y con relación a los docentes de educación física, en total, ¿cuántos disponen en la institución?

Directora: cuatro serían los que van, los que tienen rubro.

Investigadora: cuatro docentes que son cuando decís rubro, decía que tienen un plan, o sea, que son fijos, ¿profesores fijos de esa escuela?

Directora: Muy bien, sí.

Investigadora: ¿Y qué turnos se manejan en la escuela? ¿Hay turno mañana, tarde, hay un turno nocturno?

Directora: Sí, mañana y tarde.

Investigadora: Bueno, ahora mis preguntas van a ir un poco más enfocadas al a las características del alumnado y el contexto familiar. Aproximadamente, los alumnos que son del tercer ciclo, del séptimo grado para adelante, ¿qué edades suelen tener los niños en esta en este ciclo?

Directora: Y inician 12, 13 y algunos cumplen 15 años en el noveno.

Investigadora: Entonces, ahora, esto es una cuestión un poquito más socioeconómica. ¿Ustedes dirían que en promedio las familias que acuden a la institución tienen un nivel socioeconómico que es ¿medio, bajo, alto, ustedes cómo consideran que? ¿Cómo describirían?

Directora: nivel medio, y muy pocas familias son muy humildes.

Investigadora: ya, entonces muy pocas son de un nivel socioeconómico muy bajo.

Directora: muy pocos.

Investigadora: En comparación con otras instituciones, por ejemplo, de otros niveles o de otras ciudades de Paraguay, por ejemplo, en relación a eso, diríamos que es que son de un nivel medio, se puede decir.

Directora: Sí, y punto, vamos a decir que le damos como bueno, de hecho, que no tenemos una investigación específica en eso, pero, casi todos tienen sí o sí un sueldo mínimo o 2. Ahora entonces. Digámosle, le categorizamos en un nivel medio.

Investigadora: Ya entiendo, y con relación al contexto familiar de estos estudiantes, ustedes creen que, en relación al contexto familiar de los estudiantes, ¿ustedes creen que son más familias nucleares? Es decir, hay. Padre, madre, hijos, o hay más familias monoparentales, es decir, o solo madres, o solo padres, o con los abuelos o familias extensas, por ejemplo, algunos niños que viven con otros familiares que no son sus padres o que estén en una situación más vulnerable.

¿Cómo consideran que son la mayoría de las familias?

Directora: Sí, digamos que a ver si tengo que ponerle en porcentajes, la gran mayoría están constituidas por nuclear, pero tenemos varias familias también que, están en monoparental y varias también que están en que viven en familias extensas.

Investigadora: o sea que hay una variedad de contextos.

Directora: Con familiar que quedaron por una situación vulnerable, tenemos 2 alumnos en específico, luego que están las mellizas, las melli y nuestros alumnos del primero turno tarde, que está con abuela.

Investigadora: En ese sentido, por ejemplo, me pueden comentar así brevemente qué situación hace que sean vulnerables estas estos alumnos en ese sentido.

Directora: Y la pérdida de sus padres, sí, pérdida de sus ambos padres, inclusive y tuvieron que quedar con la tía.

Investigadora: entiendo.

Directora: Lo que tenemos son familias jóvenes, también eso es lo que tenemos que la mayoría son familias muy jóvenes, padres jóvenes. Ponele que es lo más grandes, tienen 40 o 45 años, pero después la mayoría de los padres son muy jóvenes.

Investigadora: Son muy jóvenes, excelente punto, teniendo en cuenta también la población de Paraguay, que mayormente son más jóvenes. Ahora con relación a los idiomas, de que Paraguay es un país bilingüe, ustedes consideran que qué idioma habla más el alumnado y sus familias, el castellano, el guaraní.

Directora: Y mayormente el castellano es la primera lengua aquí. Después el jopara sería, pero los niños hablan muy bien y más fluido el castellano.

Investigadora: Ya excelente con relación a comunidades indígenas o migrantes ¿No es una realidad del colegio o sí hay algún alumno extranjero?

Directora: No, mira, de la comunidad indígena, no tenemos ni una población de ellos y extranjeros sí tenemos algunos.

Investigadora: ¿De qué país proveniente son la mayoría?

Directora: Tenemos de Venezuela, de Cuba, Cuba, Colombia, Argentina, Argentina, Bolivia tenemos también.

Investigadora: O sea, que es una realidad que ahora también hay un poco de variedad en este sentido en el país, qué interesante.

Directora: Sí.

Investigadora: ahora con relación al espacio para hacer las clases de EF, ¿se tiene un espacio específico para la clase?

Directora: No. Ahí multiuso de saber luego, ahí comen las familias también.

Investigadora: Sí, claro, es como forma parte del de la pregunta, entonces tenía que hacerlo igual al hacer las observaciones. Yo había visto que no, pero como corresponde hacer este parte más claro que ustedes me puedan comentar.

Directora: Sí, sí, multifunción.

Investigadora: con relación a las rampas o accesibilidad física para alumnos con limitaciones de la movilidad, por ejemplo, o sea, ¿el colegio está preparado para el alumnado con necesidades específicas?

Directora: Tengo algunas, algunas, pero para otros lugares que faltan todavía para el escenario, pero hay algunas algunos espacios que no son accesibles para niños que tengan alguna discapacidad motora.

Investigadora: Entiendo ya, en principio hay por lo menos para que puedan llegar al aula y cosas así, solo que para otras.

Directora: Van a llegar al aula, claro, se va a tener que priorizar si de repente, en el caso de que tengamos un niño que requiera esa atención, se va a disponer el espacio donde sí hay la rampa y tenemos un baño donde sí también tiene condiciones para ellos.

Acceso con rampa. Entonces, en esos casos, verdad, para darle la educación o que pueda acceder al aula, sí hay. Pero hay algunas zonas que no, ¿verdad? Aunque no serían de prioridad para el niño. Hay algunas zonas que sí están todavía sin la infraestructura.

Investigadora: Entiendo y manejan la cantidad de alumnos con limitaciones de la movilidad o alguna discapacidad que tengan actualmente este año.

Directora: este año no tenemos a nadie con esas características.

Investigadora: Entiendo, entonces ahora enfocándonos otra vez a las preguntas del área de educación física, ¿ustedes consideran que los recursos materiales que tienen para que se desarrollen las clases de educación física son suficientes?

En cuestión de materiales, no sé, pelotas, redes, conos, algún tipo de elemento que el profesor suela usar para hacer una actividad dinámica.

Directora: Es decir, este año se mejoró bastante en eso. Este año recibimos 2 donaciones, por eso uno fue de la UNICEF. Y otro fue de olimpiadas especiales, que estuvieron trabajando con

nosotros, entonces ellos fueron los que nos estuvieron dando estas estos elementos. Entonces es como que hubo programas que fortalecieron, vamos a decir, la parte de actividades físicas, porque también como ministerio estuvo enfocándose a eso, a la actividad motora, movimiento, etcétera, como parte de la salud integral del estudiante.

Investigadora: Excelente, se puede decir que la institución tiene algún apoyo municipal o de alguna organización externa para mejorar esta infraestructura o equipamiento.

Directora: No. ¿Y teóricamente, supuestamente sí, ¿verdad? La municipalidad es una de las primeras que supuestamente, pero muy poco es lo que se recibe. Y la ordenación, o sea que esos son, esas son las 2:00 instituciones que deberían de urgentemente o rápidamente dar esa ayuda, verdad de porque son las que, tanto en la municipalidad como en la gobernación, pero nada este año, absolutamente nada de al menos en los espacios deportivos, nada.

Investigadora: se puede decir que eventualmente son los que más apoyan la institución.

Directora: Y no, la verdad que no apoyan, deberían, entonces no apoyan nada, pero son los que deberían directamente, vamos a decir, establecido está que ellos son los que deberían, pero no hacen.

Investigadora: Entonces, una limitación importante.

Directora: Totalmente limitado estamos.

Investigadora: Entiendo ahora, con relación a programas de apoyo e inclusión educativa en la institución, ¿existen algún programa específico de apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje o en riesgo de exclusión escolar? ¿Ustedes como institución poseen algún programa específico que se llega a un alumno con limitación motora o situación de riesgo escolar? ¿Hay algún tipo de programa que los acoja?

Directora: Y, la verdad es que un programa en sí, así de denominado no hay, pero sí en la ley figura que nosotros institucionalmente debemos conformar equipos multidisciplinarios. Y por nosotros sí tenemos un equipo que justamente responde a la ley de educación inclusiva principalmente con todas las vamos a decir los pasos que se debe hacer para la atención a los niños que requieren esa atención ante alguna discapacidad o alguna vulnerabilidad sí estamos nosotros, el equipo técnico, pero no disponemos de ningún otro especialista, no tenemos psicólogo, ni psicopedagoga, ni orientador, solamente somos nosotros los que estamos enfrentando esa, vamos a decir, o estamos respondiendo a la atención.

Investigadora: Entiendo.

Directora: Verdad, pero la ley dice que se conformen los equipos y nosotros estamos acá, somos un equipo conformado, pero estamos conformados con lo que con lo que somos, ¿verdad? Con lo que lastimosamente, porque eso debería de ser el Estado, el que pone el personal de acuerdo a lo que establece también la ley. Eso ya no depende de otro. Entonces son políticas de Estado que tienen del Ministerio, que tienen que ellos son los que tienen que responder.

Investigadora: Entonces, a modo de síntesis, no cuentan con psicólogo, trabajador social ni ningún técnico en inclusión.

Directora: No, o sea, nosotros somos porque nos formamos, yo estudié. Eso es, pero y manejamos porque bueno, porque también tenemos conocimiento de lo que sería la inclusión y tenemos que respetar y obviamente cumplir dentro de las medidas, dentro de lo que tenemos también, ¿verdad?

Investigadora: ¿Qué estrategias o adaptaciones suelen hacer para aplicar y atender a esa diversidad del alumnado en el aula? Por ejemplo, tienen que hacer ajustes curriculares, un acompañamiento individual, adaptación metodológica. ¿Qué suelen hacer o qué estrategias usan ustedes para cubrir las necesidades de este alumnado?

Directora: Y tenemos un grupo que requiere adecuaciones metodológicas, se les aplica otro grupo que requiere adecuaciones, ajustes significativos, los curriculares también. Total, nosotros tenemos 42 niños con ajustes.

Investigadora: estos ajustes más o menos ¿qué tipo de ajustes suelen ser así a modo general?

Directora: Bueno, la mayoría de ellos es de los 40 niños, son los que 36 niños son los que llevan ajustes curriculares. O sea, vamos adaptando el currículum a sus necesidades. El resto es ajustes metodológicos más evaluativos, también ubicaciones dentro de la sala de clase, recursos.

Investigadora: En este sentido, la institución participa en algún programa o proyecto del MEC o de la UNICEF o de otras entidades que están relacionadas a la inclusión educativa.

Directora: Y participamos porque ellos nos dicen, pero actualmente no hay un programa específico para eso, lo que vinieron fue este año 2 olimpiadas especiales, pero a trabajar también el deporte de la entidad física y también en la inclusión pero fueron personas que vinieron para trabajar así con charlas de concientización así pero muy así puntuales dos veces a

Investigadora: Entiendo, desde la experiencia de ambas, ¿cuáles creen ustedes que son los desafíos principales que enfrenta la institución para garantizar esta inclusión educativa y atención a la diversidad? ¿Cuáles serían los principales desafíos que ustedes consideran que se debe atender?

Directora: Y los recursos. Sí, la estructura es una vergüenza total, ¿verdad?

Después también. Recursos tecnológicos que nos falta, nada de recurso tecnológico somos porque eso justamente es algo que facilita, que ayuda, que impresionantemente. Después, bueno, la tecnología luego nada casi y obviamente también unas capacitaciones constantes serían, bueno, este año, por ejemplo, hubo una capacitación y esa capacitación fue así, Básica, súper básica

Investigadora: La capacitación ¿con relación a la inclusión educativa?

Directora: sí que hizo el ministerio.

Investigadora: ¿Qué fortalezas o buenas prácticas ustedes pueden destacar de la institución de la cual están trabajando en materia de inclusión y trabajos en valores? ¿Qué fortalezas o ejemplos de buenas prácticas ustedes hacen? Por su parte, para poder favorecer esta inclusión y trabajo de valores con los alumnos.

Directora: Nosotros contamos con un equipo de docentes con una calidad humana, eso principalmente que el docente esté abierto a recibir las orientaciones y aplicar las orientaciones que se les brinda, no tenemos la problemática que a veces se da en otras instituciones en donde el docente como que tiene una mentalidad muy cerrada y no acepta las orientaciones. Nuestro equipo docente, sí. Es siempre flexible y abierto a recibir la orientación y aplicar.

Yo lo que quiero agregar es que también la escuela es muy participativa, que es justo una de las características de escuelas inclusivas es que le da mucha participación también al niño, a todos los estudiantes. Buscamos constantemente actividades en las que todos puedan participar, en la que pueda resaltar el que le gusta deporte, el que le gusta la música, el que le gusta dibujar, el que le gusta expresar seguramente.

Es decir, hacemos todo lo posible en dar esos espacios de participación, que es algo dentro de nuestras limitaciones que tenemos. Creo que ese es una característica o un principio de la inclusión.

Muy importante, verdad, que se le da la participación y el acceso es lo que a veces es limitante en algunos. ¿Podría decir por qué no tenemos tantos recursos, ¿verdad? Y a veces hay una dificultad para el acceso. Si tuviéramos más tecnología o tuviéramos otros recursos, otro formato, porque eso también tiene mucho que ver el formato

Investigadora: Sí, a modo final, si alguna de ustedes tiene algún comentario adicional sobre la realidad social o educativa del centro, que consideren que es importante, por ejemplo, tener en cuenta en futuras investigaciones, yo estaría muy agradecida de que me puedan comentar su opinión al respecto.

Directora: ¿De futuras investigaciones a mí lo que me parecería, al menos si es que es en el área de educación física, ¿verdad?

Investigadora: Sí.

Directora: Se tiene que dar mejor, brindar mayor, vamos a decir protagonismo, espacio, respetar ese espacio para los profesores de educación física. Porque como verán, bueno, esta es la realidad de esta institución. Pero las instituciones del Paraguay usan su espacio deportivo para todo, verdad, para la población, para el baile, para el canto, para porque ese es su lugar donde hacen todo, vamos a decir. Entre gente que se cruza, no pueden jugar bien su deporte, o sea, es un estrés, es una sobrecarga. No hay esa, vamos a decir esa relajación o ese espacio de formar el.

Cuerpo y conectar con la mente como tiene que ser, ¿verdad? Es un hacer lo que puedas mientras puedas y a ver qué sale. Entonces yo creo que una un tema de investigación muy importante para.

Jefa de estudios: Si la verdad que cuesta mucho los niños, captar la atención de los niños y en la clase de educación física los profesores tienen que hacer porque mientras tienen sus clases, hay un grupo de gente que está almorzando ahí, tiene que atender que no vaya la pelota, o sea es demasiado restringido el tema de la clase de educación física. Deberían ellos tener su propio polideportivo en donde ellos tengan sus propios casilleros, que guarden sus Cosas y no sé qué los chicos tengan esa comodidad para desarrollar realmente educación física y darle esa actitud física ya al estudiante de porque hay muchos talentos. Nosotros vemos que hay un súper talentoso. ¿Y por qué no desde la escuela ya, ¿verdad? ¿Focalizaron con y darle becas a esos chicos para irse a un club o qué? O sea, esas cosas deberían el estado mismo comentar en cuanto a lo que es educación física, ¿verdad?

Investigadora: solamente me queda agradecerles mucho por su tiempo. Sé que están en las épocas finales ya de la escuela, donde se están cerrando el ciclo. Apunto de las vacaciones y sé que es el momento donde hay más trabajo. Así que les agradezco muchísimo que me hayan brindado este tiempo y nada, agradecerles la oportunidad como siempre.

Directora: Bueno.

Sí, está bien, gracias Daisy por todo.

**Anexo 3: Modelo de solicitud para el instituto paraguayo**

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

**ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

Asunto: solicitud de autorización

Sra. Directora

Daisy Espinola González, con C.I.N. 5.205.811 y con el NIE Y8249445A, solicita autorización para realizar un estudio de investigación en [……]. El proyecto de investigación titulado **"La Educación Física como medio favorecedor de actitudes y valores para la inclusión educativa en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio multicaso en Cataluña y Paraguay"** es un estudio que debe ser llevado a cabo en un curso del 7° grado de la EEB y en el que se debe observar a este grupo durante un período de 4-6 sesiones de EF. Las clases de Educación Física serán impartidas por el docente de la escuela y observadas por la investigadora del proyecto. La institución responsable del estudio es la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El presente estudio se realiza en el ámbito de un Proyecto de tesis doctoral y tiene como objetivo general **analizar el papel del área de la educación física como generador de actitudes y valores para la mejora de la inclusión educativa y la prevención del abandono escolar en el alumnado del primer año de la ESO y Educación Escolar Básica en Cataluña y Paraguay.**

Objetivos Específicos:

1- Identificar las estrategias educativas utilizadas por el profesorado catalán y paraguayo para la transmisión de actitudes y valores favorecedores de la inclusión educativa.

2- Determinar los factores facilitadores y dificultadores en la práctica docente para la enseñanza de actitudes y valores a través de la educación física en el contexto catalán y paraguayo.

3- Elaborar unas pautas generales orientadas al profesorado de educación física para la mejora de la inclusión educativa del alumnado adolescente a partir del análisis del contexto educativo catalán y paraguayo.

Este proyecto será coordinado por los Directores de tesis doctoral **Carolina Nieva Boza y Francesc Porta Martínez** y realizado por la doctoranda **Daisy Espinola González.**

El estudio se realizará entre los meses de marzo y abril de 2025, durante las clases de Educación Física, sin afectar su normal funcionamiento. Para la recogida de datos se utilizarán grabaciones de sesiones y registro de las mismas a través de un instrumento de observación además de un cuestionario que será respondido de forma anónima por los estudiantes.

Para participar en el estudio, el alumnado y sus tutores firmarán un consentimiento informado en el que se les garantiza total anonimato y confidencialidad, y los datos recabados y utilizados serán únicamente para fines exclusivos de investigación.

Firma de la persona que solicita el consentimiento:

(Investigadora responsable) Daisy Espinola González

Firma de la persona que consiente:

(Directora del centro educativo)

**Anexo 4: Versión inicial del instrumento para validación**

| **Ficha de Observación para Clases de Educación Física** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Área :** | | **Fecha:** | | | | |
| **Curso :** | | **País:** | | | | |
| **Profesor/a:** | | | | | | |
| **2. Raramente, 2. Ocasionalmente, 3. Frecuentemente, 4. Mayoritariamente.** | | | | | | |
| **Ámbito Profesorado** | | | | | | |
| **Indicadores** | **1** | **2** | **3** | **4** | **Observaciones** | |
| 1. El profesor/a inicia las clases con saludos | | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2. El profesor/a se muestra en las clases contento y positivo con el grupo | | | | | |
| 3. Antes de iniciar la clase, el profesor/a dispone de los materiales necesarios para cada alumno y alumna | | | | | |
| 4. El profesor/a describe al inicio de la sesión las actividades a desarrollar de forma clara y precisa | | | | | |
| 5. El profesor/a describe los objetivos de la sesión | | | | | |
| 6. El profesor/a realiza preguntas para cerciorarse de que la información fue comprendida por todos y todas | | | | | |
| 7. En caso de que algún alumno/a posea una dificultad para la comprensión o realización de una actividad el profesor/a se interesa en brindar la ayuda necesaria para la superación de la actividad | | | | | |
| 8. Al momento de realizar grupos el profesor/a organiza todos los grupos | | | | | |
| 9. Al momento de realizar grupos el profesor/a les permite escoger una pareja, luego el profesor/a se encarga de agrupar las parejas con otras que él considere más adecuadas para la actividad | | | | | |
| 10. Al momento de realizar los grupos el profesor/a les permite escoger parejas indicando el número de participantes | | | | | |
| 11. El profesor/a destina tiempo para verificar que las agrupaciones sean variadas y ajustadas a la tarea | | | | | |
| 12. Las actividades propuestas fomentan mayormente la toma de decisiones y la autonomía en el alumnado | | | | | |
| 13. Las actividades propuestas fomentan el respeto | | | | | |
| 14. Las actividades propuestas fomentan mayormente la responsabilidad personal y de grupo | | | | | |
| 15. Las actividades propuestas por el profesor/a fomentan la cooperación | | | | | |
| 16. Las actividades propuestas por el profesor/a fomentan el diálogo | | | | | |
| 17. Las actividades propuestas por el profesor fomentan la participación de todos y todas | | | | | |
| 18. Las actividades propuestas son ajustadas a los intereses de todos y todas | | | | | |
| 19. El diseño de las sesiones es lúdico | | | | | |
| 20. El desarrollo de las actividades es organizado, el profesor/a tiene en cuenta el | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| material, el tiempo destinado y el espacio para el desarrollo de la actividad | | | | | |
| 21. El profesor/a varía las actividades propuestas si durante el desarrollo aparecen nuevas necesidades en el alumnado | | | | | |
| 22. El profesor/a realiza una valoración de las actividades durante el desarrollo de las mismas | | | | | |
| 23. El profesor/a utiliza la retroalimentación positiva | | | | | |
| 24. Ante la aparición de algún conflicto el profesor/a es un intermediario que facilita el diálogo entre los protagonistas | | | | | |
| 25. El profesor/a escucha activamente al grupo de alumnos y alumnas | | | | | |
| 26. El profesor/a escucha activamente al alumnado de forma individual | | | | | |
| 27. El profesor escucha activamente al alumnado en grupos pequeños | | | | | |
| 28. El profesor/a realiza una valoración de las actividades realizadas al finalizar la clase | | | | | |
| 29. El profesor/a culmina las clases con saludos | | | | | |

**Ámbito Alumnado**

**2. Ningún alumnado; 2. Poco alumnado; 3. Algún alumnado; 4. La mayoría del alumnado**

| Indicadores | 1 | 2 | 3 | 4 | Observaciones |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Llegada puntual del alumnado | | | | | |
| 2. Prestan atención a las explicaciones del profesor/a | | | | | |
| 3. Siguen las indicaciones del profesor/a | | | | | |
| 4. El alumnado expresa que no comprendió la explicación de la actividad propuesta por el profesor/a | | | | | |
| 5. Cuidan los materiales e instalaciones utilizados en la clase | | | | | |
| 6. Durante la clase de educación física el alumnado participa con actitud positiva y entusiasta | | | | | |
| 7. Ante la aparición de algún conflicto el alumnado busca la ayuda del profesor/a | | | | | |
| 8. El alumnado se dirige al profesor/a con respeto | | | | | |
| 9. El alumnado realiza las actividades colaborativamente | | | | | |
| 10. El alumnado respeta el orden y turno en las actividades | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 11. Durante el desarrollo de las actividades, el alumnado ayuda a sus compañeros/as a que participen y se encuentren a gusto | | | | | |
| 12. Durante el desarrollo de las actividades el alumnado interviene ayudando al compañero/a si detecta que este se encuentra con una dificultad en la realización o comprensión de la tarea | | | | | |
| 13. Durante el desarrollo de actividades de competición o juego el alumnado prioriza el triunfo | | | | | |
| 14. Durante el desarrollo de actividades de competición o juego el alumnado prioriza la cooperación y el disfrute | | | | | |
| 15. Durante la realización de actividades en grupo se observa que el alumnado se relaciona con un grupo reducido de compañeros/as | | | | | |
| 16. Durante la realización de actividades grupales se observa alumnos/as que no participan (aíslan) | | | | | |
| 17. El alumnado participa en las valoraciones de la sesión describiendo sus experiencias y vivencias durante el desarrollo de las mismas | | | | | |
| **Comentarios generales de la sesión** | | | | | |
| | | | | | |

**Anexo 5: Documento para validación por jueces expertos**

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE LA TESIS DOCTORAL**

El presente documento de validación hace referencia a una tabla de observación de una sesión de Educación Física en el 1° curso de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña y el séptimo grado de la Educación Escolar Básica en Paraguay, que forma parte de una Tesis Doctoral dentro del Programa de Doctorado en Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Es elaborada por la estudiante Daisy Espinola González y dirigida por: la Dra. Carolina Nieva Boza y el Dr. Francesc Porta Martínez.

Este trabajo tiene el siguiente título: La Educación Física como medio favorecedor de actitudes y valores para la inclusión educativa en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio multicaso en Cataluña y Paraguay.

A continuación, se presentan los objetivos de esta investigación:

**Objetivo General:**

Analizar el papel del área de la educación física como generador de actitudes y valores para la mejora de la inclusión educativa y la prevención del abandono escolar en el alumnado del primer año de la ESO y el séptimo grado de la Educación Escolar Básica en Cataluña y Paraguay.

**Objetivos Específicos:**

1- Identificar las estrategias educativas utilizadas por el profesorado catalán y paraguayo para la transmisión de actitudes y valores favorecedores de la inclusión educativa.

2- Determinar los factores facilitadores y dificultadores en la práctica docente para la enseñanza de actitudes y valores a través de la educación física en el contexto catalán y paraguayo.

3- Elaborar unas pautas generales orientadas al profesorado de educación física para la mejora de la inclusión educativa del alumnado adolescente a partir del análisis del contexto educativo catalán y paraguayo.

Como experta o experto me gustaría pedirle se pudiera analizar los diferentes indicadores del instrumento respondiendo a los siguientes criterios:

- **Unívoca:** Se marcará Sí en caso de que sea unívoca y, por tanto, clara y sin dobles interpretaciones y No cuando no lo sea.

- **Pertinencia:** hace referencia a si la pregunta es adecuada para los objetivos planteados en el estudio o no. Se marcará Sí cuando sean adecuados y No cuando no lo sean.

- **Grado de importancia:** En esta escala de números del 1 al 5 se marcará la casilla asegurando que esa pregunta es relevante o no para los objetivos del estudio. El 1 indica que no es importante para el estudio y 5 cuando lo es mucho.

Por último, le agradeceríamos mucho que ampliara la información que considere necesaria y diera su opinión sobre cada una de las categorías del instrumento, en el apartado de “observaciones/comentarios”.

**Nombre y Apellidos del experto/a que valida la tabla de observación:**

| DIMENSIÓN | CATEGORÍA | INDICADORES | BAREMOS 1.Raramente, 2. Ocasionalmente, 3. Frecuentemente, 4. Mayoritariamente | | | | Univocidad | | Pertinencia | | Grado de importancia | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | si | No | si | No | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| DOCENTE | CLIMA DEL AULA | 1) El profesor/a inicia las clases con saludos | | | | | | | | | | | | | |
| | | 2) El profesor/a se muestra en las clases contento y positivo con el grupo | | | | | | | | | | | | | |
| | | 3) Antes de iniciar la clase, el profesor/a dispone de los materiales necesarios para cada alumno y alumna | | | | | | | | | | | | | |
| | | 4) El profesor/a describe al inicio de la sesión las actividades a desarrollar de forma clara y precisa | | | | | | | | | | | | | |
| | | 5) El profesor/a describe los objetivos de la sesión | | | | | | | | | | | | | |
| | | 6) El profesor/a realiza preguntas para cerciorarse de que la información fue comprendida por todos y todas | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 7) En caso de que algún alumno/a posea una dificultad para la comprensión o realización de una actividad el profesor/a se interesa en brindar la ayuda necesaria para la superación de la actividad | | | | | | | | | | | | | |
| | | 29) El profesor/a culmina las clases con saludos | | | | | | | | | | | | | |
| | **Observaciones/Comentarios:** | | | | | | | | | | | | | | |
| | **ESTRATEGIAS METOLÓGICAS** | 8) Al momento de realizar grupos el profesor/a organiza todos los grupos | | | | | | | | | | | | | |
| | | 9) Al momento de realizar grupos el profesor/a les permite escoger una pareja, luego el profesor/a se encarga de agrupar las parejas con otras que él considere más adecuadas para la actividad | | | | | | | | | | | | | |
| | | 10) Al momento de realizar los grupos el profesor/a les permite escoger parejas indicando el número de participantes | | | | | | | | | | | | | |
| | | 11)El profesor/a destina tiempo para verificar que las agrupaciones sean variadas y ajustadas a la tarea | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 12) Las actividades propuestas fomentan mayormente la toma de decisiones y la autonomía en el alumnado | | | | | | | | | | | | | |
| | | 13) Las actividades propuestas fomentan el respeto | | | | | | | | | | | | | |
| | | 14)Las actividades propuestas fomentan mayormente la responsabilidad personal y de grupo | | | | | | | | | | | | | |
| | | 15) Las actividades propuestas por el profesor/a fomentan la cooperación | | | | | | | | | | | | | |
| | | 16) Las actividades propuestas por el profesor/a fomentan el diálogo | | | | | | | | | | | | | |
| | | 17) Las actividades propuestas por el profesor fomentan la participación de todos y todas | | | | | | | | | | | | | |
| | | 18) Las actividades propuestas son ajustadas a los intereses de todos y todas | | | | | | | | | | | | | |
| | | 19) El diseño de las sesiones es lúdico | | | | | | | | | | | | | |
| | | 20) El desarrollo de las actividades es organizado, el profesor/a tiene en cuenta el material, el tiempo destinado y el espacio para el desarrollo de la actividad | | | | | | | | | | | | | |
| | | 21) El profesor/a varía las actividades propuestas si durante el desarrollo aparecen nuevas necesidades en el alumnado | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 22) El profesor/a realiza una valoración de las actividades durante el desarrollo de las mismas | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 23) El profesor/a utiliza la retroalimentación positiva | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 28) El profesor/a realiza una valoración de las actividades realizadas al finalizar la clase | | | | | | | | | | | | | | |
| | **Observaciones/Comentarios:** | | | | | | | | | | | | | | | |
| | **RELACIÓN CON EL GRUPO** | 24) Ante la aparición de algún conflicto el profesor/a es un intermediario que facilita el diálogo entre los protagonistas | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 25) El profesor/a escucha activamente al grupo de alumnos y alumnas | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 26) El profesor/a escucha activamente al alumnado de forma individual | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 27) El profesor escucha activamente al alumnado en grupos pequeños | | | | | | | | | | | | | | |
| | **Observaciones/Comentarios:** | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|---|---|
| | |

**Anexo 6: Vaciado de los comentarios de los jueces expertos**

| Dimensión | Categoría | Indicadores de Observación | Univocidad | | Pertinencia | | Grado de importancia | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Si | No | Si | No | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Docente | Clima del aula | 1 El profesor/a inicia las clases con saludos | 10 | | 10 | | | 2 | 1 | 1 | 6 |
| | | **Observaciones:**<br><br>Juez 3: 1) y 29) Sería interesante de explicar qué saludos se incluyen, poniendo algunos ejemplos. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>No se realizan modificaciones al indicador. | | | | | | | | | |
| | | 2 El profesor/a se muestra en las clases contento y positivo con el grupo | 10 | | 10 | | | | 1 | 2 | 7 |
| | | **Observaciones:**<br><br><u>Juez 10:</u> En el 2) el término contento no parece suficientemente acertado (jovial…. o similar podría ser más neutro?)<br><br>Juez 3: 2) Por lo que se refiere a lo de estar contento y positivo, a veces, es necesario no estarlo para generar esta inclusión educativa en el alumnado. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis de los comentarios se modifica la palabra contento por jovial. | | | | | | | | | |
| | | 3 Antes de iniciar la clase, el profesor/a dispone de los materiales necesarios para cada alumno y alumna | 7 | 3 | 10 | | | 3 | 3 | 1 | 3 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | |
| | | **Observaciones:**<br>Juez 7: Cuidado con: 3) y el 5) en el primer caso pueda dar a pie a pensar que no siempre el alumnado utiliza material individual.<br><br>Juez 10: En el 3) el término “dispone” puede tener dos significados. O que tiene a punto y preparados o que coloca los materiales. Mejor un término que indique claramente y sin confusión lo que quiera indicarse. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis de los comentarios se realiza ajustes del indicador con un redactado más genérico. | | | | | | | | | |
| | | 4 El profesor/a describe al inicio de la sesión las actividades a desarrollar de forma clara y precisa | 10 | | 9 | 1 | | | 3 | 3 | 4 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación** | | | | | | | | | |
| | | 5 El profesor/a describe los objetivos de la sesión | 9 | 1 | 9 | 1 | | | 4 | 2 | 4 |
| | | **Observaciones:**<br><br>Juez 6: Detecto cierta redundancia entre las preguntas 5 y 6<br>Juez 7: El 5) no deja claro si lo hace al inicio o al final de la sesión. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.** | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Tras el análisis de los comentarios se realiza ajustes del indicador especificando que se realiza al inicio de la sesión. | | | | | | | | | |
| | | 6 El profesor/a realiza preguntas para cerciorarse de que la información fue comprendida por todos y todas | 10 | | 9 | 1 | | | 1 | 2 | 7 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación** | | | | | | | | | |
| | | 7 En caso de que algún alumno/a posea una dificultad para la comprensión o realización de una actividad el profesor/a se interesa en brindar la ayuda necesaria para la superación de la actividad | 9 | 1 | 10 | | | | | | 10 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación** | | | | | | | | | |
| | | 29 El profesor/a culmina las clases con saludos | 9 | 1 | 9 | 1 | | 1 | 2 | | 7 |
| | | **Observaciones:**<br>Juez 3: Sería interesante de explicar qué saludos se incluyen, poniendo algunos ejemplos.<br>Juez 9: Atención pregunta 29? Creo que la numeración no es correcta<br>Juez 10: En el 29) pasa igual que en el 3). “culmina” no tiene por qué ser al final y creo que se refiere más a un concepto temporal de al final…? | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación** | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Tras el análisis de los comentarios se realiza ajustes en el orden del ítem y ha pasado al final quedando en el número 30. | | | | | | | | | |
| **Docente** | **Estrategias Metodológicas** | 8 Al momento de realizar grupos el profesor/a organiza todos los grupos | 7 | 3 | 7 | 3 | | | 2 | 3 | 5 |
| | | **Observaciones:**<br>Juez 3: 8) Al poner “todos” se está excluyendo cualquier otra forma de organizar los grupos. Es decir, que el alumnado no puede decidir en ningún momento.<br>Juez 6: Preguntas 8, 9 y 10: bajo mi punto de vista pecan de una redacción demasiado concreta. Creo que sería positivo un redactado más genérico<br><br>juez 13: Por lo que hace los aspectos de realizar los agrupamientos ya sea por el profesorado o por el alumnado se debe tener presente aspectos como:<br>- El grado de experiencia en trabajar en equipo y la cohesión del grupo: si son inexpertos los grupos no pueden ser superiores de 4 si el grupo tiene más experiencia en l proceso de tomar decisiones i de gestión del grupo pueden ser más numerosos.<br>- Los grupos deben ser heterogéneos<br>- La formación de grupos debe seguir teniendo en cuenta los aspectos anteriores los grupos deben ser creados:<br>• Nivel 1: creación por parte del maestro<br>• Nivel 2: creación compartida entre el alumnado y el maestro<br>• Nivel 3: creación por parte del alumnado<br>• Nivel 4: creación de grupos al azar<br>Otro aspecto a tener presente para fomentar habilidades sociales es la distribución de roles dentro del grupo: responsabilidad individual y grupal, técnicas interpersonales y de equipo.<br><br>Otro aspecto que creo que hay que darle otra mirada son los indicadores 22 y 23, quien debe hacer valoraciones y reflexiones es el propio alumno para poder regular su aprendizaje. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis de los comentarios se realiza ajustes del indicador creando un redactado más genérico. | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 9 Al momento de realizar grupos el profesor/a les permite escoger una pareja, luego el profesor/a se encarga de agrupar las parejas con otras que él considere más adecuadas para la actividad | 7 | 3 | 7 | 3 | | | 2 | 3 | 5 |
| | | **Observaciones:**<br>Juez 6: Preguntas 8, 9 y 10: bajo mi punto de vista pecan de una redacción demasiado concreta. Creo que sería positivo un redactado más genérico<br>Juez 7: 9) redacción poco clara e interpretativa<br>Juez 10: En la 9) y la 20) se piden 2 o más cosas a la vez u podría pasar que una se cumpliera y la otra no se realizaran con diferente intensidad, por lo que sería difícil responder igual a todas. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis de los comentarios se elimina el indicador y se crea un nuevo redactado. | | | | | | | | | |
| | | 10 Al momento de realizar los grupos el profesor/a les permite escoger parejas indicando el número de participantes | 6 | 4 | 7 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 |
| | | **Observaciones:**<br>Juez 3: 10) Leyendo varias veces se entiendo. Pero, al principio genera un poco de duda decir "escoger parejas" y que el profesor indique el número de participantes. Ya que las parejas son de 2 participantes.<br>Juez 6: Preguntas 8, 9 y 10: bajo mi punto de vista pecan de una redacción demasiado concreta. Creo que sería positivo un redactado más genérico<br>Juez 7: 10) redacción poco clara<br>Juez 11: El ítem 10 puede no entenderse del todo bien, se podría reformular | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis de los comentarios se elimina el indicador y se crea un indicador nuevo con un redactado. Además, se añade un nuevo indicador que incluye la creación de grupos al azar. | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 11 El profesor/a destina tiempo para verificar que las agrupaciones sean variadas y ajustadas a la tarea | 9 | 1 | 9 | 1 | | 1 | | 2 | 7 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación**<br>Tras la creación de un nuevo indicador, este ítem queda como el número 12. | | | | | | | | | |
| | | 12 Las actividades propuestas fomentan mayormente la toma de decisiones y la autonomía en el alumnado | 9 | 1 | 9 | 1 | | | 2 | 1 | 7 |
| | | **Observaciones:**<br><br>Juez 7: 12) y 14) cuidado con el “mayormente” puede inducir a dudas | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación**<br>Tras el análisis del comentario y en base a la univocidad observada por parte de 9 expertos, se mantiene el indicador, sin embargo, este ítem queda como número 13. | | | | | | | | | |
| | | 13 Las actividades propuestas fomentan el respeto | 9 | 1 | 9 | 1 | 1 | | | | 9 |
| | | **Observaciones:**<br>Juez 6: Preguntas 13/16: me cuesta ver que el diseño de una actividad, per-se, fomente el respeto/ el diálogo… Creo que estos aspectos van más vinculados a otros factores (actitud,…). Este comentario tiene más peso en la pregunta 13 que en la 16. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br>Tras el análisis del comentario y en base a la univocidad y pertinencia observada por parte de 9 expertos, se mantiene el indicador, sin embargo, este ítem queda como número 14. | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 14 Las actividades propuestas fomentan mayormente la responsabilidad personal y de grupo | 9 | 1 | 10 | | | | | | 10 |
| | | **Observaciones:**<br><br>Juez 7: 12) y 14) cuidado con el “mayormente” puede inducir a dudas<br><br>Juez 11: Los ítems 14 y 15: cabría pensar si se hace referenciar a la cooperación o al aprendizaje cooperativo. Si es este último, la responsabilidad individual y grupal de la que se habla en el ítem 14 ya sería uno de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo. Podría considerarse entonces reiterativo. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br>Tras el análisis del comentario se modifica el ítem eliminando la palabra “mayormente” y la frase “y de grupo” para evitar la reiteración vista en el indicador n.° 15. Este ítem queda como número 15. | | | | | | | | | |
| | | 15 Las actividades propuestas por el profesor/a fomentan la cooperación | 10 | | 10 | | | | | | 10 |
| | | **Observaciones**<br><br>Juez 11: Los ítems 14 y 15: cabría pensar si se hace referenciar a la cooperación o al aprendizaje cooperativo. Si es este último, la responsabilidad individual y grupal de la que se habla en el ítem 14 ya sería uno de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo. Podría considerarse entonces reiterativo. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis del comentario se modifica el ítem sustituyendo “la cooperación” por “responsabilidad de grupo”. Este ítem queda como número 16. | | | | | | | | | |
| | | 16 Las actividades propuestas por el profesor/a fomentan el diálogo | 8 | 2 | 10 | | | | | | 10 |

<table>
<tr><td></td><td></td><td colspan="10">Observaciones:<br>Juez 6: Preguntas 13/16: me cuesta ver que el diseño de una actividad, per-se, fomente el respeto/ el diálogo… Creo que estos aspectos van más vinculados a otros factores (actitud,…). Este comentario tiene más peso en la pregunta 13 que en la 16.<br>Juez 7: 16) diálogo?  0… comentario/conversación En grupo?</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="10">Modificación y justificación.<br><br>Tras el análisis de los comentarios se modifica el ítem con un redactado más específico. Este ítem queda como número 17.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>17 Las actividades propuestas por el profesor fomentan la participación de todos y todas</td><td>10</td><td></td><td>10</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>10</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="10">Observaciones</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="10">Modificación y justificación<br><br>Este ítem queda como número 18.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>18 Las actividades propuestas son ajustadas a los intereses de todos y todas</td><td>9</td><td>1</td><td>10</td><td></td><td></td><td></td><td>2</td><td></td><td>8</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="10">Observaciones:<br><br>Juez 6: Pregunta 18: difícil de conseguir… y de observar… quizás sería positivo un redactado menos absoluto</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="10">Modificación y justificación.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td></td><td>
Tras el análisis del comentario se modifica el ítem redactando de una manera más genérica. Este ítem queda como el número 19.
<table>
<tr><td>19 El diseño de las sesiones es lúdico</td><td>8</td><td>2</td><td>10</td><td></td><td></td><td></td><td>2</td><td>3</td><td>5</td></tr>
</table>
Observaciones:<br><br>
Juez 3: 19) Sería bueno dar una explicación de qué significa lúdico para concretar el objetivo de este ítem.<br>
Juez 6: Pregunta 19: No sé si el carácter lúdico se vincula directamente con el tema<br><br>
Juez 10: El término “lúdico” en la 19) también me parece confuso o que puede tener diferentes interpretaciones con divertido y no sé si es lo que se quiere transmitir.<br><br>
Modificación y justificación.<br><br>
Tras el análisis de los comentarios y en base a la univocidad de 8 expertos y pertinencia observada por parte de 10 expertos, se mantiene el indicador, sin embargo, este ítem queda como número 20.
<table>
<tr><td>20 El desarrollo de las actividades es organizado, el profesor/a tiene en cuenta el material, el tiempo destinado y el espacio para el desarrollo de la actividad</td><td>10</td><td></td><td>8</td><td>2</td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>2</td><td>5</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>
Observaciones:<br><br>
Juez 3: 20) Es un ítem relacionado con el buen funcionamiento de la sesión y no tanto con los objetivos de esta investigación.<br>
Juez 10: En la 9) y la 20) se piden 2 o más cosas a la vez u podría pasar que una se cumpliera y la otra o otras no o se realizaran con diferente intensidad, por lo que sería difícil responder igual a todas.<br><br>
Modificación y justificación.
</td></tr>
</table>

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Tras el análisis de los comentarios y en base a la univocidad de 10 expertos y pertinencia observada por parte de 8 expertos, se mantiene el indicador, sin embargo, este ítem queda como número 21. | | | | | | | | | |
| | | 21 El profesor/a varía las actividades propuestas si durante el desarrollo aparecen nuevas necesidades en el alumnado | 10 | | 10 | | | | 1 | | 9 |
| | | **Observaciones**:<br><br>Juez 6: Pregunta 21: La veo redundante con la anterior | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br>Tras el análisis de los comentarios y en base a la univocidad y pertinencia observada se mantiene el indicador, sin embargo, este ítem queda como número 22. | | | | | | | | | |
| | | 22 El profesor/a realiza una valoración de las actividades durante el desarrollo de las mismas | 5 | 3 | 8 | | | | 2 | 2 | 4 |
| | | **Observaciones:**<br><br>Juez 7: 22) para sí mismo? ¿Con los alumnos?<br>Juez 9: 22. La valoración que se expone es pública? Es transmitida a los alumnos o es una valoración para el docente. En mi opinión no queda claro. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación**.<br><br>Tras el análisis de los comentarios se realizan ajustes en la redacción del ítem, indicando el momento en el cual se realiza la valoración junto al alumnado. Este ítem queda en el número 23. | | | | | | | | | |
| | | 23 El profesor/a utiliza la retroalimentación positiva | 10 | | 10 | | | | 1 | | 9 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.** | | | | | | | | | |
| | | 28 El profesor/a realiza una valoración de las actividades realizadas al finalizar la clase | 9 | 1 | 9 | 1 | | | 2 | 2 | 6 |
| | | Observaciones<br>Juez 3: 21 y 28) Puede que faltaría precisar qué tipo de valoración hace.<br>Juez 12: La valoración que realice el docente al final de la sesión, a mi modo de ver, resultará de gran utilidad para ajustar su tarea docente a las necesidades del alumnado, pero me parece que tiene poco impacto directo en la transmisión de valores y en la inclusión del alumnado si luego no se aplica dicha revisión.<br>Quizás podría ayudar un ítem que contemplara la valoración de la aplicación posterior de las conclusiones extraídas de las actividades. A modo de ejemplo y con la intención de resultar clarificador:<br>29) El profesor/a aplica las valoraciones resultantes del ítem 28 para ajustar la adecuación con el mismo alumnado?<br>Por otro lado, si lo consideras pertinente, quizás puede aportar información de valor el valorar si el profesor/a tiene en cuenta el estado anímico o la actitud que muestra el alumnado y si realiza modificaciones en función de ello. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis de los comentarios y en base a la univocidad de 9 expertos y pertinencia observada por parte de 9 expertos, se mantiene el indicador, sin embargo, este ítem queda como número 29. | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 24 Ante la aparición de algún conflicto el profesor/a es un intermediario que facilita el diálogo entre los protagonistas | 9 | | 9 | | | | | | 9 |
| | | **Observaciones**:<br>Juez 13: Debe potenciar el profesorado la resolución de conflictos positivamente y darles estrategias para que sean ellos solos que lleguen a revolver las situaciones desde una mirada restaurativa. | | | | | | | | | |
| | **Relación con el Grupo** | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis de los comentarios y en base a la univocidad y pertinencia observada, se mantiene el indicador, ya que en la subdimensión referente al alumnado se encuentra un ítem que aborda la resolución de conflictos por parte del alumnado. Sin embargo, este ítem queda como número 25. | | | | | | | | | |
| | | 25 El profesor/a escucha activamente al grupo de alumnos y alumnas | 8 | 1 | 9 | | | | 1 | | 8 |
| | | **Observaciones:**<br><br>Juez 10: En la 25) 26) y 27) el término “escucha activamente” me causa también sensación e que puede mejorarse. Activamente puede significar con movimiento y no creo sea exactamente esto.<br><br>Juez 11: Reordenaría los ítems 25, 26 y 27: de grupo-clase, a grupo pequeño o de trabajo, a individualmente (o a la inversa) | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis de los comentarios y en base a la univocidad s y pertinencia, se modifica el redactado del indicador. Sin embargo, este ítem queda como número 26. | | | | | | | | | |
| | | 26 El profesor/a escucha activamente al alumnado de forma individual | 8 | 1 | 9 | | | | 1 | | 8 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br>Tras el análisis de los comentarios y en base a la univocidad y pertinencia observada, se modifica el redactado y se reubica el indicador. Sin embargo, este ítem queda como número 28. | | | | | | | | | |
| | | 27 El profesor escucha activamente al alumnado en grupos pequeños | 7 | 2 | 8 | 1 | 1 | | 1 | | 7 |
| | | **Observaciones:**<br><br>Juez 6: Pregunta 27: la veo redundante y poco necesario | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis de los comentarios y en base a la univocidad y pertinencia, se modifica el redactado y se reubica el indicador. Sin embargo, este ítem queda como número 27. | | | | | | | | | |
| Dimensión | Categoría | Indicadores de Observación | Univocidad | | Pertinencia | | Grado de importancia | | | | |
| | | | Si | No | Si | No | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | 1 Llegada puntual del alumnado | 10 | | 10 | | | | 2 | 5 | 3 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.** | | | | | | | | | |
| | | 3 Siguen las indicaciones del profesor/a | 10 | | 10 | | | | 2 | | 8 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alumnado** | **Actitudinal** | | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.** | | | | | | | | | |
| | | 5 Cuidan los materiales e instalaciones utilizados en la clase | 9 | | 9 | | | | | | 9 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.** | | | | | | | | | |
| | | 6 Durante la clase de educación física el alumnado participa con actitud positiva y entusiasta | 9 | 1 | 10 | | | | 1 | 1 | 8 |
| | | **Observaciones:**<br>Juez 7: 6) LA GENERALIZACIÓN DE “el alumnado” puede llevar a confusón | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis de los comentarios y en base a la univocidad y pertinencia observada, se mantiene el indicador. | | | | | | | | | |
| | | 7 Ante la aparición de algún conflicto el alumnado busca la ayuda del profesor/a | 10 | | 10 | | | | 1 | | 9 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Juez 10: Y cuándo aparecen conflictos el alumnado solamente puede buscar la ayuda del profesor/a? No pueden resolver también ellos sin el profesor/a? Esta posibilidad creo no está contemplada y debería estarlo según mi opinión. | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br>Tras el análisis del comentario, se añade un indicador que contemple la resolución de conflictos entre los alumnos y alumnas. | | | | | | | | |
| | | 10 El alumnado respeta el orden y turno en las actividades | 9 | 1 | 9 | 1 | | | 3 | | 7 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.** | | | | | | | | | |
| | **Relación con el Profesorado** | 2 Prestan atención a las explicaciones del profesor/a | 9 | | 9 | | | 1 | | 1 | 7 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.** | | | | | | | | | |
| | | 4 El alumnado expresa que no comprendió la explicación de la actividad propuesta por el profesor/a | 9 | 1 | 10 | | 1 | | | 3 | 6 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.** | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | |
| | | 8 El alumnado se dirige al profesor/a con respeto | 10 | | 10 | | | | | 4 | 6 |
| | | **Observaciones**:<br><br>Juez 7: Nuevamente cuidado con generalizar “el alumnado”<br>Juez 10: 8) solamente se dirige con respeto al profesor/a? Y a los compañeros/as? Puede estar en alguna de las opciones de la RELACIÓN CON LOS DEMÁS, pero no tan directamente preguntada.<br><br>Juez 13: El alumnado debe dirigirse con respecto al profesorado y a sus compañeros. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis de los comentarios y en base a la univocidad y pertinencia observada, se mantiene la frase “el alumnado” y se agrega un indicador que contemple el respeto con los demás. Este indicador queda como el número 9. | | | | | | | | | |
| | **Relación con los demás** | 9 El alumnado realiza las actividades colaborativamente | 9 | 1 | 10 | | | | 1 | 2 | 7 |
| | | **Observaciones**:<br>Juez 7: 8) 9) 11) 14) la generalización “el alumnado” puede no hacer fiable la respuesta<br>Juez 9: 9. dependerá del tipo de actividades que se propongan, no siempre el contexto de la actividad promueve la colaboración<br>Juez 11: A veces se habla de cooperación y otras veces de trabajar colaborativamente (ítem 9). Sería necesario concretar el término al que se quiere hacer referencia. | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Tras el análisis de los comentarios se elimina el indicador y se crea un ítem más específico. Este ítem queda como el número 11. | | | | | | | | | |

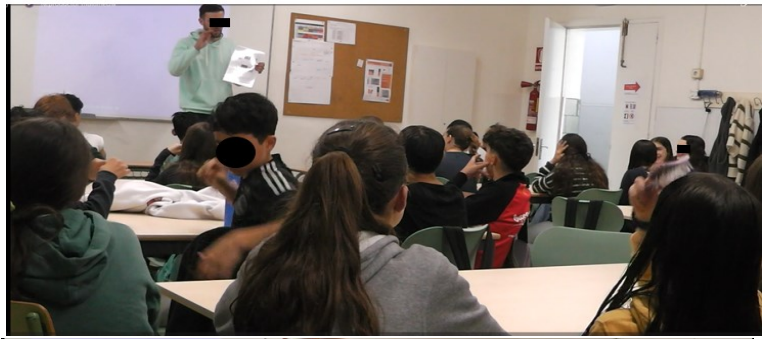
| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 11 Durante el desarrollo de las actividades, el alumnado ayuda a sus compañeros/as a que participen y se encuentren a gusto | 9 | 1 | 10 | | | | | | 10 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br>Este ítem queda como el número 13. | | | | | | | | | |
| | | 12 Durante el desarrollo de las actividades el alumnado interviene ayudando al compañero/a si detecta que este se encuentra con una dificultad en la realización o comprensión de la tarea | 9 | 1 | 10 | | | | | 1 | 9 |
| | | **Observaciones**: | | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br>Este ítem queda como el número 14. | | | | | | | | | |
| | | 13 Durante el desarrollo de actividades de competición o juego el alumnado prioriza el triunfo | 7 | 3 | 7 | 3 | 2 | | 2 | | 6 |
| | | **Observaciones:**<br>Juez 9: 13 i 14. Debemos tener en cuenta que los juegos pueden ser competitivos o no i que algunos permiten cooperación-colaboración mientras que otros solo oposición. Con lo cual el redactado del ítem debería ser más específico. Luego será pertinente si se especifica el contexto en que se da i permitirá entender mejor el objetivo del ítem a<br><br>Juez 12: Las cuestiones 13 y 14, a mi modo de ver, son reiterativas, puesto que al usar el verbo "priorizar" entiendo que es lo que ponen por delante de lo demás. Entonces, si priorizan el | | | | | | | | | |

<table>
<tr><td rowspan="5"></td><td rowspan="4"></td><td colspan="10">resultado no priorizan la cooperación y el disfrute, aunque sea importante también para el alumnado.</td></tr>
<tr><td colspan="10">Modificación y justificación.<br><br>Tras el análisis de los comentarios se elimina el indicador y se crea un ítem más específico. Este ítem queda como el número 15.</td></tr>
<tr><td>14 Durante el desarrollo de actividades de competición o juego el alumnado prioriza la cooperación y el disfrute</td><td>8</td><td>2</td><td>8</td><td>2</td><td>1</td><td></td><td>1</td><td>1</td><td>7</td></tr>
<tr><td colspan="10">Observaciones:<br>Juez 9: 13 i 14. Debemos tener en cuenta que los juegos pueden ser competitivos o no i que algunos permiten cooperación-colaboración mientras que otros solo oposición. Con lo cual el redactado del ítem debería ser más específico. Luego será pertinente si se específica el contexto en que se da i permitirá entender mejor el objetivo del ítem a</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Modificación y justificación.<br><br>Tras el análisis de los comentarios se elimina el indicador y se crea un ítem más específico. Este ítem queda como el número 16.</td></tr>
<tr><td>15 Durante la realización de actividades en grupo se observa que el alumnado se relaciona con un grupo reducido de compañeros/as</td><td>10</td><td></td><td>10</td><td></td><td>1</td><td></td><td>1</td><td></td><td>8</td></tr>
<tr><td colspan="10">Observaciones:<br>Juez 9: 15. Faltaría un ítem que permitiera valorar si se relaciona con todo el gran grupo</td></tr>
</table>

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Este ítem queda como el número 17. | | | | | | | | |
| | | 16 Durante la realización de actividades grupales se observa alumnos/as que no participan (aíslan) | 10 | | 9 | 1 | 1 | | 1 | | 8 |
| | | **Observaciones:** | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación.**<br><br>Este ítem queda como el número 18. | | | | | | | | |
| | | 17 El alumnado participa en las valoraciones de la sesión describiendo sus experiencias y vivencias durante el desarrollo de las mismas | 10 | | 10 | | | | 1 | 2 | 7 |
| | | **Observaciones**:<br><br>Juez 3: 17) En este ítem se explica a qué hace referencia las valoraciones. | | | | | | | | |
| | | **Modificación y justificación**.<br><br>Este ítem queda como el número 19. | | | | | | | | |

## Anexo 7: Transcripción de las clases observadas Cataluña

La narración de las sesiones observadastanto en Cataluña como en Paraguay se elaboró a partir de las observaciones sistemáticas y las videograbaciones realizadas. Permitiendo la construcción de la secuencia de las clases. Las marcas de tiempo se insertan solo en momentos específicos que son importantes para comprender el comportamiento observado o para el seguimiento del análisis. De igual manera, las declaraciones verbales del profesor o el de estudiantes se escriben entre comillas cuando su significado literal es importante para la investigación. Además del análisis narrativo, se incluyen imágenes extraídas de las grabaciones audiovisuales para complementar la descripción y facilitar la comprensión de la secuencia de acciones observadas. Estas imágenes se seleccionan para aclarar la dinámica de la clase, la disposición espacial o la interacción entre los participantes.

| **Sesión 1: 14 de mayo 2024** | |
|---|---|
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La sesión se desarrolla en un aula debido a que llueve al inicio de la clase. Los alumnos y alumnas se encuentran sentados, compartiendo mesas con sus compañeros, mientras el profesor se ubica frente al grupo e inicia las explicaciones. Se observa que una parte del alumnado presta atención a las indicaciones, mientras otros conversan discretamente entre sí o se arreglan el cabello (min. 00:48).<br>Durante la explicación, el profesor llama la atención a una alumna que conversa, mencionándola por su nombre, y esta retoma la atención. Poco después, una estudiante ingresa al aula y entrega una nota al docente, quien continúa con la clase sin interrupciones significativas.<br>Al finalizar la introducción, el profesor realiza preguntas para verificar la comprensión del grupo y, seguidamente, organiza los equipos de trabajo, indicando “dos, quatre, sis, serem un grup”. A cada grupo conformado, el docente brinda explicaciones detalladas sobre cómo completar una planilla de registro vinculada a la actividad de triple salto, prevista para la próxima sesión. Mientras realiza estas indicaciones, algunos alumnos conversan entre sí o se distraen. | <br> |

| | |
|---|---|
| En un momento puntual, se observa una conducta disruptiva: un alumno arroja una hoja de papel del pupitre de una compañera. Otra alumna interviene, recoge el papel y lo devuelve sin conflicto (min. 03:15-03:50). El profesor no parece percatarse del incidente y continúa formando los grupos y ofreciendo aclaraciones a cada uno.<br>Posteriormente, el docente se dirige al ordenador del aula para proyectar un video relacionado con la temática de la clase. Mientras busca el material en línea, los alumnos conversan entre ellos. Luego, retoma su posición frente al grupo y vuelve a explicar el procedimiento de registro en la planilla. Durante esta fase, integra la participación del alumnado mediante preguntas sobre las técnicas del triple salto, a las que varios estudiantes responden simultáneamente. Al detectar que una alumna no comprende, el profesor se acerca para orientarla de manera individual (min. 05:56).<br>Un alumno pregunta por el récord femenino de salto, lo que da lugar a un breve debate entre los compañeros acerca de los récords masculinos y femeninos. El profesor complementa con información y proyecta un nuevo video explicativo, recordando que en la siguiente clase deberán asistir puntualmente y con la indumentaria deportiva.<br>A continuación, el profesor explica que en la próxima sesión se trabajará en dos grupos: uno realizará el salto de longitud y otro el triple salto. En diálogo con los alumnos, acuerdan qué grupo comenzará cada actividad. El docente pregunta “¿triple salt, qui començarà?” y varios alumnos levantan la mano para participar. Asimismo, plantea preguntas sobre el número de marcas que deberán realizar; los alumnos responden “dos”, y el profesor confirma con un “molt bé”.<br>Seguidamente, el docente utiliza una tableta para comentar que próximamente realizarán los test de Navette y Cooper, generando nuevas intervenciones. La mayoría del grupo levanta la mano para responder y participar. El profesor formula preguntas dirigidas y escucha las respuestas individuales. | <br> |

Durante una de estas intervenciones, un alumno responde de forma incorrecta sobre la distancia del test de Cooper (“50 metros”), lo que provoca risas entre algunos compañeros. El profesor gestiona la situación de manera reflexiva, evitando la burla, y aclara que el alumno confundió la longitud de la pista, reconociendo su esfuerzo con la expresión “tampoc està tan malament”.

El profesor continúa realizando preguntas abiertas sobre las técnicas y récords del triple salto. El alumnado debate activamente y toma notas cuando el docente proyecta los valores oficiales de los récords masculino y femenino. Un alumno solicita ayuda y el profesor se acerca para orientarlo en la organización de las columnas del registro (min. 15:25).

Mientras el profesor atiende a un grupo, algunos estudiantes conversan entre sí. Uno de ellos muestra una conducta hiperactiva constante, por lo que el docente lo llama por su nombre y logra que se tranquilice. Poco después, otro alumno se comporta de manera disruptiva colocando una silla sobre la espalda de un compañero; el profesor lo observa, lo corrige verbalmente y el alumno vuelve a su lugar (min. 18:08).

La clase prosigue con la visualización de varios videos sobre la técnica del triple salto. El profesor analiza las secuencias junto al grupo, realiza preguntas y los alumnos levantan la mano para intervenir. Se observa una participación mayoritaria y un clima de atención sostenida. Cuando algunos estudiantes se distraen, el profesor interviene diciendo “escoltin, ja acabarem”, logrando que el grupo recupere la concentración.

Hacia el cierre de la sesión, el docente realiza una retroalimentación colectiva, repasando los aspectos más relevantes de la clase y recordando la organización de los grupos para la siguiente sesión práctica. Finalmente, los alumnos ordenan sus sillas antes de retirarse del aula.

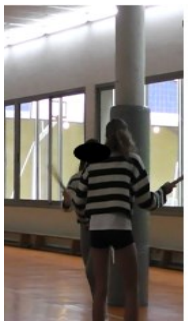




**Descripción subjetiva de la sesión**

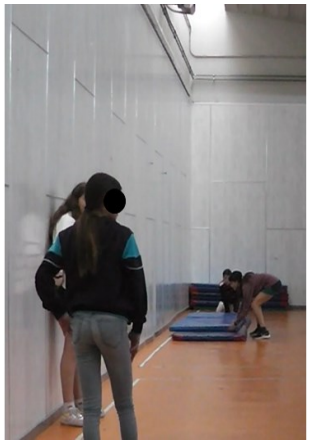
Durante esta sesión se percibe un ambiente predominantemente tranquilo, aunque con momentos de dispersión y ruido propios de un grupo numeroso de adolescentes en un contexto de aula. La lluvia, que impidió realizar la clase práctica, condicionó el espacio y la dinámica, generando un entorno más estático que el habitual en las clases de Educación Física.
El profesor mantiene una actitud calmada, cercana y con dominio del grupo, mostrando una comunicación clara y directa. A lo largo de la sesión se observa que intenta mantener la atención del alumnado a través del diálogo y las preguntas, promoviendo la participación mediante intervenciones orales. Su manera de llamar a los estudiantes por su nombre denota conocimiento individual del grupo y un trato respetuoso, aunque firme, cuando es necesario restablecer el orden.
El docente gestiona las conductas inadecuadas con serenidad, evitando confrontaciones y utilizando el humor o la reflexión como estrategias de control. En particular, la manera en que aborda el error de un alumno durante la explicación del test de Cooper refleja una actitud pedagógica inclusiva y empática, donde el error es concebido como una oportunidad de aprendizaje y no como motivo de burla.
El profesor fomenta la participación activa del alumnado mediante preguntas constantes que estimulan la reflexión y el debate sobre las técnicas del triple salto. Se evidencia una intención de implicar cognitivamente a los estudiantes, incluso en un contexto teórico, y de promover el pensamiento crítico a través del análisis de videos y la comparación de registros.
En el grupo se observan diferencias en los niveles de atención y participación. Algunos alumnos se muestran motivados y colaborativos, mientras otros mantienen actitudes más pasivas o distraídas. La conducta hiperactiva de un estudiante y las pequeñas interrupciones revelan la necesidad de reforzar estrategias para la autorregulación y el respeto de las normas en el aula. Sin embargo, el profesor responde siempre con contención, mostrando una gestión emocional equilibrada.
Hacia el final de la sesión, la retroalimentación del profesor evidencia una intención formativa clara, orientada a reforzar la comprensión y preparar la siguiente clase práctica. El cierre con orden del aula refuerza valores como la responsabilidad, la cooperación y el respeto por el espacio compartido.

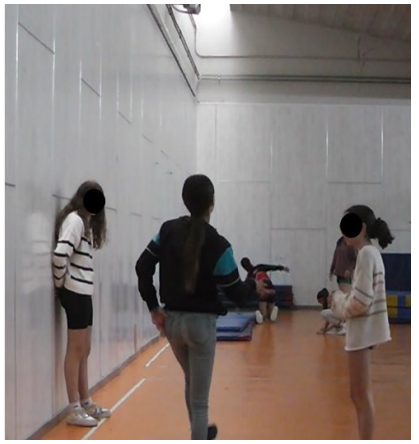
| **Sesión 2: 15 de mayo de 2024** | |
|---|---|
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La clase se desarrolla en el gimnasio escolar. Los alumnos y alumnas se encuentran sentados en el suelo formando un círculo, mientras el profesor inicia la sesión saludando y pasando lista. Durante este momento, algunos estudiantes conversan entre sí y una alumna arregla su cabello y el de una compañera. Tras finalizar el llamado, el docente menciona que es el cumpleaños de una alumna; el grupo aplaude y algunos estudiantes que llegan tarde se incorporan al círculo sin interrupciones significativas.<br>A continuación, el profesor explica las actividades previstas para la jornada. El alumnado participa realizando preguntas, y el docente complementa las explicaciones con demostraciones |  |

| | |
|---|---|
| prácticas sobre el salto de longitud, señalando los espacios y materiales que se utilizarán, como colchonetas y cintas métricas (min. 04:15). Explica que mientras un alumno realice el salto, otro será responsable de registrar la distancia.<br>Durante las demostraciones, varios estudiantes levantan la mano para plantear dudas, que el profesor responde con ejemplos, utilizando la demostración corporal del movimiento (min. 06:20). En todo momento se observa que mantiene la atención del grupo mediante preguntas constantes.<br>Luego, el docente indica que iniciarán con el “ball de bastons”. Los alumnos se levantan, recogen los materiales y comienzan a practicar espontáneamente entre ellos (min. 06:56). A la señal del profesor, se alinean unos frente a otros con visible entusiasmo, hablando y riendo. Antes de comenzar, el docente revisa la organización del grupo y da las últimas instrucciones (min. 09:24).<br>Con la indicación “3,2,1”, el profesor enciende la música y marca el ritmo con comandos verbales (“dreta, esquerra”). El alumnado sigue el compás, ya que la actividad requiere coordinación y sincronía. Se observa a un grupo de alumnas que detiene brevemente la ejecución para reorganizarse; tras conversar entre ellas, logran mejorar la técnica (min. 10:35).<br>Al finalizar la música, el profesor comenta que el baile no salió coordinado y repite las demostraciones. Una alumna expresa “es que no podemos”, y el docente retoma la enseñanza mostrando nuevamente los pasos correctos (min. 11:10). El profesor se acerca a un grupo de alumnas que conversan sobre la ejecución, y junto con una de ellas ejemplifica el movimiento de los bastones para que los demás lo observen (min. 11:54).<br><br>A una nueva señal, el grupo repite la actividad con mayor coordinación. El docente continúa marcando el ritmo con las palabras “dreta, esquerra”, y los alumnos muestran mejoras en la sincronía. Al culminar la música, algunos se felicitan entre sí, chocan las manos y sonríen (min. 16:30-18:00). |      |

Una vez finalizada esta actividad, los alumnos devuelven los bastones y el profesor organiza la siguiente tarea. Reparte hojas de registro y reúne al grupo en el centro del gimnasio para explicar la dinámica del salto de longitud. Los estudiantes se acercan a él, escuchan las instrucciones y luego se distribuyen por el espacio (min. 20:00).
Se observan diversas interacciones: algunos alumnos prestan atención al docente, otros conversan o ensayan el salto. En uno de los grupos, varias alumnas se organizan de forma autónoma: mientras una realiza el salto, otras registran la distancia y reacomodan las colchonetas (min. 22:50). El profesor supervisa la actividad desplazándose entre los grupos, respondiendo preguntas y verificando el uso de los materiales (min. 23:39).
En otro sector del gimnasio, los grupos trabajan con colchonetas, cintas métricas y hojas de registro. Mientras algunos se concentran en la medición de los saltos, otros juegan o se distraen (min. 26:00). El docente reorganiza a los grupos, rotando las actividades para que todos practiquen las diferentes variantes del salto (min. 30:00).
Previo al reinicio, un grupo de alumnas debate sobre la técnica y los materiales necesarios. Una de ellas intenta añadir una colchoneta adicional, pero finalmente no lo hace. El grupo continúa ajustando los elementos y practicando la técnica antes de registrar los saltos. El profesor se aproxima, observa y ofrece nuevas orientaciones (min. 31:00-33:00). Ante las dudas de algunas alumnas, el docente realiza una demostración práctica del salto para aclarar la técnica (min. 34:38).

A medida que avanza la sesión, los alumnos continúan realizando saltos y anotando los resultados. El profesor verifica los registros y corrige posturas, mientras algunos grupos practican de forma autónoma. Otros, en cambio, se muestran más dispersos, realizando saltos de forma recreativa.
En la fase final, el docente se ubica en el centro del gimnasio para supervisar los últimos intentos. Levanta el brazo y hace un gesto de aprobación hacia un alumno que completa







| | |
|---|---|
| correctamente el salto (min. 41:00). Luego, una alumna se acerca para mostrar su hoja de registro. Las últimas alumnas realizan la actividad y, al terminar, inician estiramientos. El profesor se acerca y ofrece indicaciones para mejorar la técnica. Mientras tanto, otros grupos continúan con los saltos y registros de manera organizada. Haciendo pitar el silbato, el profesor da por finalizada la clase y guía el orden y recogida del material. Se observa ayuda entre los alumnos al mover las colchonetas de mayor tamaño a su lugar. Finalmente, el docente reúne al grupo, brinda las últimas indicaciones y se despide con un saludo. | |

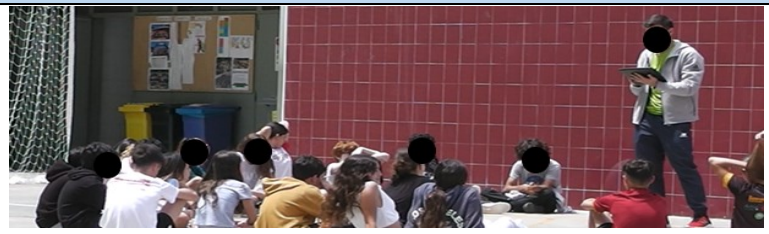
**Descripción subjetiva de la sesión**

Durante la sesión se percibe un clima de aula positivo y participativo, en el que el profesor mantiene una comunicación cercana y dinámica con el alumnado. Desde el inicio, promueve la atención y el respeto mediante consignas claras, alternando momentos de diálogo con demostraciones prácticas. Su actitud es abierta y motivadora, lo que favorece la implicación del grupo, incluso cuando surgen pequeñas distracciones o charlas espontáneas entre los estudiantes. La mención del cumpleaños de una alumna y el tono distendido contribuyen a generar un ambiente de confianza y cohesión.

Las actividades desarrolladas evidencian una metodología activa y cooperativa, donde el aprendizaje se construye a través de la participación y la práctica compartida. El profesor combina la instrucción directa con la demostración, corrige de manera individual y fomenta la cooperación entre los alumnos, quienes asumen roles diversos como medidores, ejecutores o asistentes. Se observan interacciones positivas entre pares, especialmente en la colaboración para ajustar materiales y registrar resultados, lo que sugiere un clima de trabajo en equipo y responsabilidad compartida.

La retroalimentación continua y el refuerzo positivo potencian la motivación, el respeto y la implicación del alumnado.

**Sesión 3: 21/05/2024**

| Descripción narrativa de la sesión | Imágenes |
|---|---|
| La sesión se desarrolla en el patio del instituto. El grupo de alumnos y alumnas se encuentra sentado en el suelo, formando un círculo, mientras conversan entre ellos. El profesor prepara los materiales que se utilizarán durante la clase y, una vez listo, se aproxima al grupo con una tableta en la mano. Pregunta en voz alta “¿m'escolten tots?” y, al recibir la respuesta afirmativa, inicia las explicaciones sobre la técnica de la actividad prevista, |  |

realizando demostraciones visuales de los movimientos. Posteriormente, formula preguntas para verificar la comprensión, a lo que el alumnado responde de manera afirmativa.
El docente continúa describiendo las reglas del juego y, tras una breve pausa en la que revisa su dispositivo, menciona los nombres de los alumnos que iniciarán la primera actividad (min. 2:00). Indica a los demás que se desplacen hacia la otra zona del patio y preparen papel y bolígrafo para registrar sus resultados. Los estudiantes se levantan con entusiasmo y se distribuyen según la consigna. Algunos se acercan al profesor para realizar consultas, que él responde de forma atenta (min. 03:38). El espacio se encuentra dividido por una red: el grupo A se ubica detrás de ella, mientras que el grupo B permanece en la parte más amplia del patio.
El profesor ingresa brevemente al gimnasio, momento en que los alumnos permanecen activos, charlando, saltando o jugando con pelotas de manera informal. Al regresar, llama a algunos por su nombre, entrega hojas de registro y ofrece nuevas indicaciones. El grupo A comienza su actividad utilizando varias pelotas y completando registros, mientras que el grupo B se dispone en línea horizontal para realizar una carrera (min. 07:50). A la señal de inicio ambos grupos comienzan sus respectivas tareas: el grupo B corre entre dos puntos del patio y el grupo A lanza pelotas, mide distancias y anota resultados.

Durante la carrera, el profesor alterna su atención entre ambos grupos, animando verbalmente con expresiones como “molt bé” y registrando tiempos en su tableta. Se observa colaboración y rotación de roles entre los alumnos del grupo A: mientras unos ejecutan los lanzamientos, otros registran y ajustan los materiales (min. 9:00). Con el avance de la actividad, algunos alumnos del grupo B muestran signos de cansancio y abandonan la carrera, recibiendo gestos de ánimo tanto del profesor como de sus compañeros. Cada vez que un alumno finaliza, el profesor le ofrece un gesto de reconocimiento con un “choca los cinco”, reforzando positivamente el esfuerzo individual (min. 14:47).





| | |
|---|---|
| Finalizada la primera ronda, el profesor indica verbalmente el cambio de roles: el grupo A pasa al otro lado del patio y el grupo B se traslada detrás de la red (min. 18:00). Algunos alumnos aprovechan para beber agua antes de reanudar la actividad. El docente reúne a cada grupo para dar las nuevas instrucciones. Mientras explica al grupo B, este se agrupa a su alrededor para escuchar con atención. El grupo A, por su parte, espera en línea horizontal, conversando y realizando estiramientos ligeros. Tras aclarar dudas sobre las líneas de salida y llegada, el profesor da la señal y comienza la nueva carrera.<br>El docente se mueve entre ambos grupos, asegurándose de que las actividades se desarrollen correctamente. Se perciben interacciones espontáneas y cooperación entre los alumnos, especialmente al completar las hojas de registro en conjunto. Algunos del grupo B se desplazan al gimnasio para buscar una pelota adicional. Desde un punto intermedio del patio, el profesor supervisa simultáneamente ambas tareas (min. 28:55). Gradualmente, varios alumnos abandonan la carrera, mientras los restantes continúan con esfuerzo. Cuando solo quedan dos alumnas corriendo, sus compañeros las animan, y una de ellas recibe un abrazo y felicitación al finalizar. El profesor refuerza sus logros con comentarios positivos y gestos de aprobación.<br><br>Concluidas las actividades, el profesor reúne al grupo en círculo y, revisando su tableta, comunica los puntajes y tiempos obtenidos. Sin embargo, enfatiza que lo más importante es la participación, el esfuerzo y la constancia demostrada por cada alumno. Luego, ofrece los últimos minutos de clase para actividades libres, invitando a los alumnos a elegir entre fútbol, vóley u otros juegos (min. 34:00).<br>Los estudiantes reaccionan con entusiasmo: un grupo de alumnas organiza un partido de vóley, otros juegan fútbol o hándbol, y algunos bailan en una esquina del patio. El profesor atiende consultas individuales y posteriormente da indicaciones al grupo de fútbol para evitar lanzar la pelota cerca del área de grabación. Se observa un ambiente distendido, participativo y | <br> |

| | |
|---|---|
| alegre, con múltiples actividades simultáneas desarrolladas en armonía.<br>En los minutos finales, el profesor solicita a dos alumnas que colaboren ingresando una mesa al gimnasio y comienza a recoger los materiales utilizados. Al sonido de la señal verbal que marca el cierre de la clase, los alumnos ayudan a guardar los elementos y se despiden cordialmente. | |

**Descripción subjetiva de la sesión**

Durante la sesión se percibe un ambiente dinámico, participativo y cargado de energía positiva, en el que el profesor logra combinar la organización técnica con un trato cercano y motivador. Su comunicación es clara, directa y basada en el diálogo constante, lo que facilita la comprensión de las consignas y promueve una participación activa. A pesar de algunos momentos de dispersión o conversaciones entre los alumnos, el docente mantiene el control del grupo mediante estrategias sencillas, gestos de cercanía y refuerzos positivos, como los saludos o “choca los cinco”, que fortalecen la relación pedagógica y contribuyen a un clima emocionalmente seguro.

El desarrollo de la clase evidencia una metodología activa y flexible, donde la alternancia de actividades entre los grupos fomenta la cooperación, la autonomía y la responsabilidad compartida. Las dinámicas de registro, observación y ejecución de las pruebas promueven el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares. Se observan actitudes de compañerismo, ayuda mutua y respeto hacia las normas establecidas. Los gestos de ánimo entre alumnos y las felicitaciones espontáneas entre ellos reflejan una cultura de apoyo y valoración del esfuerzo individual y colectivo, más allá del rendimiento físico.

Hacia el final de la sesión, el profesor destaca explícitamente el valor del esfuerzo y la participación, situando el foco en los procesos más que en los resultados. Esta actitud transmite un mensaje formativo alineado con la educación en valores: la importancia de la constancia, la cooperación y la superación personal. La clase concluye con un ambiente distendido y alegre, donde el alumnado disfruta del juego libre con autonomía y respeto.

**Sesión 4: 22/05/24**

| Descripción narrativa de la sesión | Imágenes |
|---|---|
| La clase se desarrolla en el gimnasio. El profesor inicia la sesión saludando al grupo, mientras los alumnos y alumnas se sientan en el suelo formando un círculo. Durante este momento, se observan conversaciones espontáneas entre los estudiantes. El docente se ubica frente a ellos e inicia la clase realizando una retroalimentación de la sesión anterior, formulando preguntas a las que la mayoría del alumnado responde activamente.<br>Un alumno llega tarde, se acerca al profesor, le explica el motivo de su retraso y este responde de manera comprensiva antes de |  |

continuar con la clase (min. 02:58). Posteriormente, el docente explica el contenido principal de la jornada, centrado en la técnica del lanzamiento de peso, describiendo el lugar donde se realizará la actividad y los aspectos técnicos a considerar. Durante las explicaciones, varios alumnos muestran interés y levantan la mano para participar. El profesor realiza demostraciones prácticas y, en un momento, un alumno entusiasmado se levanta para ejecutar el gesto técnico, lo que el docente permite mientras el resto observa con atención (min. 05:20).
El profesor retoma la explicación, repite la demostración y formula preguntas sobre la técnica: “El peu amb què s'impulsen primer, quin peu toca el terra primer?”, recibiendo respuestas del grupo. A continuación, distribuye hojas de registro y explica su uso. Pregunta por el récord femenino de lanzamiento de peso; varios alumnos ofrecen cifras y el profesor aclara que la marca es de 22 metros. Continúa con preguntas sobre las normas del ejercicio, alentando la participación, y finaliza esta fase asegurándose de que todos comprendan las instrucciones.

El docente da una señal para que los alumnos se pongan de pie y formen grupos. El grupo inicia un breve calentamiento activo, corriendo por el gimnasio y realizando movimientos de brazos, desplazamientos laterales y elevaciones de rodillas (min. 10:00). El profesor supervisa atentamente, ofreciendo correcciones cuando es necesario. En un primer momento, algunas alumnas no realizan correctamente el ejercicio, pero tras repetirlo mejoran la ejecución. Un alumno, en cambio, no participa plenamente y camina apoyado en la pared.
Seguidamente, el profesor pide formar grupos de dos y luego de seis integrantes. Los alumnos se organizan conversando entre ellos. El docente verifica las agrupaciones, cuenta a los participantes y da nuevas consignas. Mientras los alumnos se reagrupan, el profesor prepara la zona de lanzamiento colocando una cinta métrica (min. 14:30). Se percibe un ambiente de







entusiasmo y camaradería, reforzado por el recibimiento alegre hacia un compañero que se integra tarde al grupo.

El profesor termina de preparar el espacio y asigna números a los alumnos, dividiéndolos en dos grupos. Entrega un cono azul a uno y un cono naranja al otro, explicando las consignas respectivas. Mientras brinda indicaciones, un alumno del grupo azul se acuesta en el suelo sin atender a la explicación (min. 17:47). El docente continúa organizando la dinámica: el grupo A inicia el juego del “cementeri” —una actividad de lanzamiento y defensa de conos—, mientras el grupo B se traslada al área del lanzamiento de peso.

El profesor lanza una pelota verde pequeña para dar comienzo al juego. Se observa que dos alumnas en cada grupo protegen su cono, mientras otros jugadores intentan alcanzarlo o defenderlo. Los participantes muestran entusiasmo, dialogan y elaboran estrategias de forma espontánea. En el grupo del lanzamiento de peso, el profesor realiza demostraciones técnicas, controla la seguridad del espacio y dicta las distancias que los alumnos registran (min. 23:25).
En el juego del cementerio, la energía del grupo aumenta. Se escuchan protestas ante jugadas dudosas, aunque los conflictos se resuelven sin intervención directa del docente. Un alumno intenta arrebatar un cono protegido por dos compañeras, provocando un reclamo verbal de otra alumna que defiende el cumplimiento de las reglas. El profesor avisa que queda un minuto para terminar la actividad y, al sonar la señal, los alumnos celebran.
Posteriormente, los grupos intercambian roles: quienes lanzaban el peso pasan al juego y viceversa. El profesor organiza la rotación, ofrece nuevas indicaciones y mantiene la supervisión simultánea de ambas actividades. En un momento, un alumno lanza una pelota con más fuerza de la necesaria hacia una compañera, quien muestra gestos de dolor, aunque el juego continúa sin incidentes mayores.









| | |
|---|---|
| En la fase final, los grupos completan sus actividades y comienzan a recoger el material (min. 00:07). El profesor da la señal de los últimos minutos de juego, y el grupo participa con entusiasmo hasta que el silbato indica el final. Luego, el docente propone un juego conjunto de cierre, lanzando nuevamente la pelota al centro de la pista. Algunos alumnos se incorporan al juego, mientras otros observan desde los laterales (min. 04:59).<br>Finalmente, el profesor da la señal de cierre, reúne al grupo en círculo y guía una breve secuencia de estiramientos de piernas y glúteos, marcando los tiempos con indicaciones verbales "canvi de cames", "glutis" (min. 07:30). La sesión concluye cuando el docente comunica que disponen de tres minutos para cambiarse, cerrando la clase en un ambiente de orden, calma y satisfacción general. | |
| **Descripción subjetiva de la sesión** | |
| Durante la clase se percibe un clima general positivo, participativo y dinámico, en el que el profesor logra mantener la atención y la motivación del grupo a través de un estilo de enseñanza cercano y comunicativo. Desde el inicio, promueve el diálogo y la participación mediante preguntas y retroalimentaciones sobre la sesión anterior, lo que genera continuidad pedagógica y refuerza la implicación del alumnado. Su trato es respetuoso y empático, mostrando flexibilidad ante imprevistos, como la llegada tardía de un alumno, y utilizando estrategias de motivación como gestos, contacto visual o expresiones verbales positivas que fortalecen el vínculo y la confianza mutua.<br>El desarrollo de la sesión refleja una metodología activa y cooperativa, en la que el docente combina la instrucción técnica con el juego y la rotación de actividades. La organización en grupos fomenta la autonomía y la responsabilidad, observándose cooperación en el registro de resultados y en la ejecución de tareas.<br>En términos generales, la clase se caracteriza por un ambiente de entusiasmo, participación y aprendizaje significativo, donde la dimensión técnica se integra con la formativa. Los momentos finales de estiramiento y cierre refuerzan la calma, la organización y el respeto por el espacio compartido. | |
| **Sesión 5: 28/05/24** | |
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La clase se desarrolla en el patio del instituto. Antes de iniciar la sesión, el profesor organiza los materiales necesarios, colocando conos en diferentes zonas del espacio (min. 00:10). Una vez colocado el material, distribuye unas hojas a los alumnos, quienes comienzan a revisarlas y a comentarlas entre | |

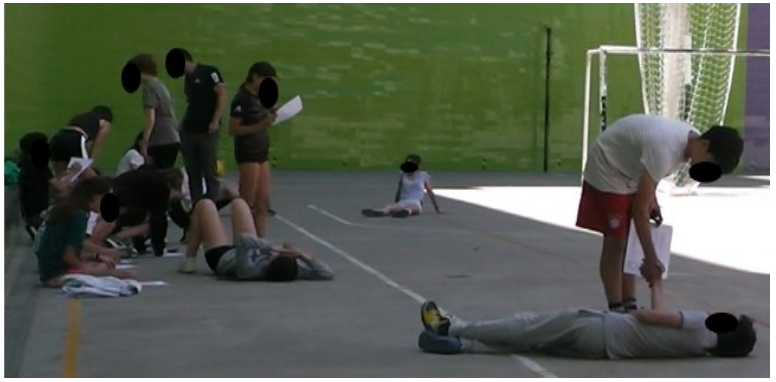
sí (min. 02:38). Mientras tanto, el docente continúa preparando los elementos para la actividad.
Cuando todos los estudiantes tienen las hojas en mano, el profesor se aproxima al grupo para ofrecer las primeras explicaciones. Algunos alumnos prestan atención, aunque otros continúan conversando, lo que lleva al docente a intervenir para recuperar la atención, especialmente de un grupo de alumnas que se encontraba distraído. A medida que explica, el profesor señala el recorrido del circuito que deberán realizar, indicando que la actividad se llevará a cabo en parejas previamente establecidas: una persona ejecutará el circuito mientras la otra registrará los tiempos. Asimismo, aclara que el cronómetro no debe detenerse hasta que la carrera finalice.

Varios alumnos se acercan al profesor para realizar preguntas y este responde con paciencia y atención (min. 06:23). Otros dialogan entre ellos, contrastando sus dudas y señalando partes del recorrido. El profesor organiza al grupo en dos subgrupos: uno encargado de registrar y otro de realizar el circuito. Los alumnos que registrarán se sientan en el suelo con sus hojas y cronómetros, mientras el otro grupo se coloca en fila para iniciar. Una alumna plantea una duda, a la que el profesor responde repitiendo las indicaciones y señalando el trayecto (min. 08:13).
Tras resolver las últimas preguntas, el profesor da la señal de inicio. Los alumnos que ejecutan el circuito comienzan a correr, mientras los demás toman registro. El docente permanece atento, acercándose a una alumna para aclarar el procedimiento de registro (min. 10:30). Durante la actividad, se escuchan expresiones de ánimo entre los compañeros “molt bé”, “va va va”, “tu pots”, acompañadas de aplausos, lo que genera un ambiente motivador. Con el paso de los minutos, algunos alumnos muestran signos de fatiga y disminuyen la velocidad, aunque la mayoría continúa hasta el final.
El profesor observa a ambos grupos y, con un silbato, da la señal de finalizar (min. 18:24). Algunos estudiantes se dirigen al lavabo o descansan en el suelo. El docente revisa los registros tomados







| | |
|---|---|
| por los alumnos. Se observa un gesto de compañerismo cuando un alumno ayuda a otro a levantarse y lo acompaña hacia el lavabo (min. 21:58). Varios alumnos se acercan al profesor para mostrarle sus hojas y resolver dudas, mientras otros conversan entre ellos.<br>Acto seguido, el docente invierte los roles: el grupo que registraba pasará a realizar el circuito y viceversa. Da una señal con el silbato para reunir a los alumnos dispersos, y estos regresan progresivamente, algunos aprovechando para realizar consultas (min. 25:57). Una vez listos, el profesor ofrece una breve explicación y, tras una cuenta regresiva (“3, 2, 1”), inicia la segunda ronda. Los alumnos arrancan con energía y el grupo que registra anima a sus compañeros con palabras de aliento.<br>Durante la actividad, un alumno llama al profesor porque un compañero no puede continuar; el docente se acerca, le indica que descanse y este se retira al gimnasio. El resto del grupo continúa la carrera. Con una nueva señal de silbato, el profesor detiene la actividad y pide al grupo que se traslade hacia la sombra. Los alumnos se reúnen, algunos conversan, otros consultan sus registros o juegan con una pelota mientras descansan.<br>El ambiente se mantiene relajado y participativo. Un grupo de alumnas regresa al patio con varias pelotas e inicia un juego de vóley, mientras otros organizan un partido de fútbol y algunos prueban con hándbol. El profesor continúa respondiendo dudas y revisando las hojas de registro, guardando los formularios a medida que los alumnos se los entregan.<br>En la fase final, el docente utiliza el silbato para indicar la finalización de la clase. Una alumna se acerca a consultar sus resultados, y el profesor le muestra los datos en su tableta antes de despedirla. Algunos alumnos colaboran recogiendo materiales, mientras otros se colocan la mochila y se retiran. Un pequeño grupo de alumnas continúa jugando al vóley hasta el último momento. Finalmente, el profesor reitera la finalización de la clase y termina de ordenar la red, cerrando la sesión en un ambiente distendido y cooperativo. | <br><br> |

| | |
|---|---|
| | |
| **Descripción subjetiva de la sesión** | |
| Durante la sesión se percibe un ambiente participativo, en el que el profesor mantiene una comunicación clara, directa y cercana con el alumnado. Desde el inicio, su rol organizativo es visible: prepara el espacio, distribuye los materiales y asegura que cada alumno comprenda su función. El uso de consignas verbales breves y el acompañamiento constante en las tareas permiten mantener la estructura de la clase sin perder la motivación general.<br>El desarrollo de la sesión refleja una metodología activa, participativa y de tipo cooperativo, donde los alumnos asumen responsabilidades tanto en la ejecución como en el registro de las actividades. Se observan actitudes de colaboración, ayuda mutua y ánimo entre compañeros, lo que favorece un clima de trabajo solidario. Los roles rotativos fomentan la autonomía y la empatía, pues cada alumno experimenta tanto el esfuerzo físico como la tarea de observación y acompañamiento. A pesar de ciertos signos de fatiga, la dinámica se mantiene positiva, gracias a los estímulos verbales de los compañeros y a la actitud motivadora del docente.<br>Hacia el cierre, el ambiente se torna más relajado y lúdico, evidenciando una transición natural entre la actividad dirigida y el juego libre. Los alumnos eligen el juego a realizar, demostrando iniciativa y disfrute compartido. El profesor acompaña este momento final supervisando y atendiendo consultas, sin perder el control del grupo. | |
| **Sesión 6: 29/05/24** | |
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La sesión se desarrolla en el gimnasio. Los alumnos y alumnas se encuentran sentados en el suelo formando un círculo. El profesor inicia la clase saludando y pasando lista, para luego formular preguntas sobre las reglas del juego que realizarán. Varios alumnos participan levantando la mano para responder (min. 02:45). Una alumna interviene describiendo algunas características del juego, y el docente reafirma su comentario mediante una breve demostración de lo que no debe hacerse con la pelota (min. 03:06). A lo largo de este intercambio, se observa un diálogo fluido entre el profesor y el alumnado, con un clima participativo y atento.<br>El profesor continúa con las explicaciones, mostrando de manera práctica las técnicas y los espacios que se utilizarán dentro del gimnasio (min. 07:03). En ese momento, invita a los estudiantes a acercarse para mostrarles sus marcas del trimestre anterior, y |  |

aclara que la evaluación no se centra en la calidad del lanzamiento o el salto, sino en el esfuerzo realizado. Este comentario genera una reacción espontánea y curiosa entre los alumnos, que lo escuchan con atención. Posteriormente, el docente distribuye camisetas de colores (azul y roja) y asigna números a algunos alumnos (min. 09:07). Durante la distribución, algunos estudiantes se levantan y comienzan a interactuar entre sí de forma lúdica.

Una vez organizados, el profesor llama al orden y da inicio al calentamiento general, que consiste en desplazamientos por el gimnasio. Se observa una diferencia en la intensidad: algunos alumnos corren con energía mientras otros lo hacen a un ritmo más pausado, incluso caminando. Tras un minuto, el docente solicita que los estudiantes se agrupen según los números asignados, verificando la formación de los grupos A y B (min. 11:23). Posteriormente, ofrece explicaciones diferenciadas a cada grupo, incluyendo demostraciones técnicas sobre cómo lanzar la pelota, mientras realiza un conteo rápido de los integrantes.

El profesor da la señal de inicio y ambos grupos comienzan el juego. En el desarrollo se observa cooperación y entusiasmo: los alumnos deben pasar la pelota entre compañeros evitando que el equipo contrario la intercepte. El grupo B muestra un mayor nivel de dinamismo y competitividad, con movimientos más rápidos y reacciones expresivas ante las jugadas exitosas, mientras que el grupo A mantiene una actitud más relajada, con menor implicación motriz. En este último grupo, un alumno se mantiene dentro del área de juego sin participar activamente. El profesor, de forma paralela, llama individualmente a algunos alumnos para mostrarles sus puntajes en la tableta (min. 18:44). Durante el juego del grupo B, se produce un momento de tensión interpersonal cuando una alumna parece enfadada con un compañero; otro alumno interviene sujetando su brazo para tranquilizarlo (min. 18:45). Poco después, algunos estudiantes caen accidentalmente al intentar proteger la pelota y se reincorporan sin dificultad. Se evidencia un alto grado de








entusiasmo y cooperación, con abrazos y expresiones de alegría ante las jugadas exitosas. En un momento, una alumna da una patada a un compañero, lo que genera un reclamo verbal de otra alumna (“eh, eh, eh, tocaste, pateaste”), aunque la situación se resuelve de forma espontánea y el juego continúa.

El grupo A mantiene un tono más moderado, con menor expresividad y participación, mientras que el grupo B se muestra más competitivo y emocional. A medida que avanzan las rondas, se observan momentos de debate dentro de los equipos para aclarar jugadas o ajustar estrategias (min. 24:23). El profesor utiliza el silbato para detener los juegos y ofrecer nuevas indicaciones (min. 28:07), repitiendo el proceso con ambos grupos antes de reiniciar las actividades. En general, el grupo B conserva un nivel de motivación elevado, celebrando cada logro de forma efusiva.

Durante las últimas fases del juego, el profesor sigue llamando individualmente a los alumnos y supervisa la equidad del desarrollo. En un momento interviene directamente al notar que la pelota permanece demasiado tiempo en posesión de un equipo: solicita la pelota y la relanza para reactivar la dinámica (min. 37:50). Más adelante, surge un breve debate cuando un alumno cuestiona el modo en que una compañera ha pasado la pelota tras un rebote, lo que lleva a varias alumnas a mostrar cómo debe hacerse correctamente.

Hacia el final de la sesión, se observa una disminución del ritmo e intensidad, especialmente en el grupo B. El profesor da la señal de cierre con el silbato y reúne a los alumnos en círculo para dialogar brevemente sobre la actividad. Indica a algunos estudiantes la tarea de recoger las camisetas utilizadas, mientras el resto se retira progresivamente. La clase concluye en un ambiente de camaradería, con varios alumnos que permanecen conversando o jugando informalmente mientras el profesor organiza el material restante.





| | |
|---|---|
| **Descripción subjetiva de la sesión** | |
| Durante la clase se percibe un ambiente participativo y comunicativo, en el que el profesor logra mantener la atención del alumnado mediante el diálogo y la formulación constante de preguntas. Su forma de enseñar combina la instrucción verbal con la demostración práctica, favoreciendo la comprensión de las reglas y el desarrollo técnico del juego. Desde el inicio, el clima es positivo, con estudiantes interesados en participar, aunque se observan diferentes niveles de implicación. El docente promueve una interacción respetuosa y abierta, atendiendo con calma las dudas y destacando el valor del esfuerzo por encima del rendimiento, lo que refuerza un enfoque formativo y motivador.<br>El desarrollo de la sesión evidencia una metodología activa y cooperativa, basada en la organización por grupos y el aprendizaje a través del juego. Los alumnos muestran entusiasmo, energía y sentido de equipo, especialmente en el grupo B, donde las expresiones de alegría, las celebraciones compartidas y la comunicación constante reflejan cohesión grupal. También surgen momentos de tensión que el propio grupo gestiona con autocontrol, demostrando un grado de madurez y autorregulación importante.<br>El profesor supervisa de manera cercana y flexible, interviniendo solo cuando es necesario para mantener el equilibrio entre los equipos o resolver situaciones puntuales, reforzando así la autonomía del alumnado. | |
| **Sesión 7: 04/06/2024** | |
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La clase se desarrolla en el patio. Los alumnos llegan de manera gradual; algunos ya están sentados cerca del profesor, quien conversa con un pequeño grupo y les muestra algo en la tableta. Cuando todos están presentes, el docente llama la atención del grupo e indica que la sesión va a comenzar. En ese momento, surge un conflicto entre dos alumnos, un niño y una niña. El profesor escucha la explicación del niño, quien se muestra alterado, arroja un bolígrafo al suelo y, tras recogerlo, continúa justificándose con gestos corporales de frustración. El docente mantiene una actitud calmada, ofrece palabras de comprensión y logra que el alumno se siente algo apartado del grupo (min. 3). Durante este intercambio, el resto del alumnado permanece en silencio y atento a la situación.<br>Superado el incidente, el profesor inicia la clase explicando que realizarán un test de velocidad, señalando el punto de salida y el recorrido. Algunos alumnos se levantan para formular preguntas, pero el docente les pide esperar mientras completa las instrucciones. A la señal del profesor, los estudiantes inician la | <br> |

| | |
|---|---|
| carrera; algunos corren, otros caminan o conversan entre sí. Paralelamente, se observa que el alumno que se había enfadado permanece sentado, mientras la compañera con la que discutió se le acerca, le habla brevemente y luego se reincorpora a la actividad con otras compañeras. Posteriormente, el alumno cambia de lugar y se sienta en una esquina del patio.<br>Mientras el grupo corre, el profesor distribuye telas rojas que formarán parte de la siguiente actividad (min. 6:57). Explica las reglas del juego: los alumnos con tela deberán "pillar" a quienes no la tengan, y los que sean atrapados tomarán la tela para continuar la dinámica. Durante el juego, el profesor organiza el espacio colocando conos amarillos y supervisando el desarrollo. Con el silbato, anuncia el último minuto y luego la finalización. Algunos alumnos se acercan de inmediato, mientras otros realizan flexiones antes de reunirse con el grupo.<br>El docente explica la siguiente actividad y forma grupos nombrando a los alumnos en voz alta. El primer grupo se coloca en una zona del patio, mientras el resto se agrupa detrás de la red que divide el espacio (min. 13:35). Paralelamente, algunos estudiantes juegan con pelotas. El profesor inicia la evaluación individual del test de velocidad, con cronómetro y tableta en mano, llamando a cada alumno por su nombre (min. 15:42). Cada participante corre el recorrido previamente marcado con conos, y al finalizar, el profesor registra el tiempo y da la señal para el siguiente. Mientras tanto, los alumnos detrás de la red juegan al vóley de manera autónoma.<br>Durante la prueba, el profesor mantiene una organización constante, alternando entre el cronometraje y la observación de los grupos. El alumno que al inicio se había apartado continúa sentado, hasta que una compañera se le acerca para hablarle. Poco a poco, el niño se levanta, se aproxima al grupo de vóley y, con cierta timidez, empieza a involucrarse en el juego; cuando la pelota se aproxima, la toma y se integra plenamente a la dinámica (min. 22:30). Se observa reincorporación progresiva e integración social del alumno al grupo. | <br> |

| | |
|---|---|
| Finalizado el primer bloque del test, el profesor llama a los siguientes alumnos. Cada estudiante corre el tramo, observa su resultado en la tableta y luego se incorpora a las actividades recreativas de vóley o fútbol (min. 25:26). El docente continúa alternando la supervisión y la toma de registros, garantizando la participación ordenada de todos. En un momento, señala a un alumno que recoja el cono amarillo que marcaba el circuito y una tela roja, los cuales devuelve a su lugar (min. 27:53).<br>Hacia el final de la sesión, el profesor se dirige al grupo que juega vóley y llama a algunos alumnos por su nombre para mostrarles datos en la tableta (min. 29:00). El resto continúa jugando libremente. Se observa a un alumno que mejora la posición de la red y a otro que se cuelga del arco de la portería, acción que el profesor corrige con una llamada de atención. También se ven pequeños grupos jugando vóley, hándbol o fútbol, así como otros sentados observando.<br>Entre los jugadores de vóley, se produce un episodio en el que un alumno intenta incorporarse a un grupo de dos que se encuentra jugando vóley. El alumno reacciona levantando los brazos (como resignado o frustrado) ya que no lo dejaron jugar, y se aleja. Posteriormente, otros compañeros lo llaman por su nombre, lo saludan con un apretón de manos y lo invitan a unirse a su grupo, donde finalmente participa activamente (min. 36:40). Más tarde, este mismo grupo cambia de juego y se pasa al fútbol. La clase concluye con varios grupos dispersos participando en actividades diferentes. El profesor conversa individualmente con algunos alumnos, mostrando interés y atención, y continúa registrando datos en su tableta. Finalmente, solicita colaboración para recoger el material: un alumno baja la red, otro ayuda con los conos, y el docente les muestra información en la tableta mientras conversan (min. 3:25). La sesión finaliza en un ambiente tranquilo, con los alumnos retirándose gradualmente del patio. | <br> |

| | |
|---|---|
| **Descripción subjetiva de la sesión** | |
| La sesión comienza con un ambiente de cierta dispersión inicial. La aparición de un conflicto entre dos alumnos introduce un momento de tensión que el profesor maneja con calma, empatía y contención emocional. Su actitud comprensiva y su capacidad para escuchar sin interrumpir contribuyen a restaurar la calma y a que el alumno implicado retome progresivamente el control de sus emociones. La intervención docente refleja un manejo positivo del aula y una orientación hacia la educación emocional y la convivencia pacífica, que sienta las bases para el resto de la clase. El grupo, por su parte, mantiene una actitud respetuosa y silenciosa durante la situación, lo que evidencia una disposición general al orden y al respeto por la autoridad del docente.<br>Se observan actitudes de ayuda y compañerismo, especialmente en las interacciones espontáneas entre pares. También se aprecia el papel mediador del juego como herramienta de inclusión: el mismo alumno que se había aislado al inicio logra reintegrarse de forma natural a través de la actividad de vóley, mostrando cómo la práctica corporal puede favorecer la participación y la cohesión grupal.<br>En la fase final, el ambiente se torna más relajado y recreativo. Los alumnos se organizan libremente en grupos, eligiendo entre distintas modalidades de juego, lo que refleja autonomía, libertad y sentido de pertenencia. Aun con algunas pequeñas tensiones entre compañeros, se observa una gestión madura y espontánea de las relaciones sociales, así como la consolidación de un clima positivo. | |
| **Sesión 8: 05/06/2024** | |
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La clase se desarrolla en el gimnasio. Los alumnos se encuentran sentados en círculo mientras el profesor saluda y explica que en esta sesión completarán un cuestionario individual elaborado por la doctoranda, quien se encuentra realizando su trabajo de campo. El docente aclara las instrucciones iniciales, indicando que no deben escribir sus nombres completos, sino únicamente sus iniciales, y recalca que deben responder de forma individual y en silencio. Posteriormente, distribuye los cuestionarios y delega a un alumno la tarea de finalizar la entrega (min. 02:30).<br>Con los formularios en mano, algunos alumnos se levantan para buscar bolígrafos, mientras que el profesor les autoriza a ubicarse libremente en el gimnasio. Se observa que algunos prefieren sentarse solos para concentrarse, mientras otros comparten el espacio en pequeños grupos, aunque completan el cuestionario de manera individual. En ciertos momentos se oyen comentarios entre alumnos sobre las preguntas, por lo que el docente interviene solicitando silencio y recordando que la |  |

actividad es personal. A medida que los estudiantes avanzan, el profesor se desplaza entre ellos supervisando y resolviendo dudas puntuales (min. 6:15). Cuando nota que algunos trabajan demasiado cerca, vuelv0e a insistir en la separación para evitar influencias mutuas. Durante esta clase también se encuentran presentes dos alumnas de otro curso realizando un examen, lo que el docente gestiona con naturalidad.

A medida que los estudiantes terminan, entregan sus cuestionarios y el profesor les permite salir al patio. Algunos lo hacen con entusiasmo; un alumno, al finalizar, exclama “¡Fútbol!” y sale corriendo. Poco a poco, la mayoría de los alumnos completan la tarea y se dirigen al exterior, mientras el docente atiende las últimas consultas individuales.

La segunda parte de la sesión se desarrolla con actividades recreativas autogestionadas. En el patio, algunos alumnos juegan al vóley, otros al hándbol y un grupo más numeroso al fútbol. Se observan interacciones colaborativas y gestos de compañerismo, como cuando un alumno cae al suelo y dos compañeros se acercan para ayudarlo a levantarse (min. 01:45). El ambiente general es distendido, con risas y diálogo entre los participantes. El profesor se desplaza entre los grupos, observando las dinámicas e interviniendo cuando es necesario; en un momento, llama a una alumna por su nombre y le muestra información en su tableta, posiblemente relacionada con su desempeño.

En el área de vóley, un grupo de alumnos organiza sus propios equipos y coloca una goma elástica como red improvisada. Se percibe entusiasmo, cooperación y negociación entre ellos para establecer turnos y reglas de juego, celebrando con aplausos las jugadas exitosas. En paralelo, un alumno proveniente del grupo de fútbol se incorpora a este juego mixto de vóley y hándbol. Durante la dinámica, lanza una pelota con fuerza hacia una compañera, impactándola en el pecho; la alumna reacciona con dolor y otra compañera interviene en defensa, evidenciando una breve situación de conflicto. Aunque no se distingue si hubo







| | |
|---|---|
| disculpas verbales, la gestualidad del grupo indica desconcierto y preocupación (min. 23:26).<br>Hacia el final de la clase, el profesor indica a los alumnos que recojan los materiales y colabora activamente en la tarea, retirando la red mientras los estudiantes ordenan el resto de los elementos. La sesión concluye en un ambiente tranquilo y participativo, caracterizado por la combinación de trabajo individual, autonomía, recreación y convivencia. |  |

**Descripción subjetiva de la sesión**

La sesión presenta un clima inicial de tranquilidad y atención, marcado por la claridad comunicativa del profesor y la disposición del alumnado a colaborar en una tarea de carácter individual. El docente demuestra una actitud organizada, paciente y cercana, explicando las instrucciones con precisión y fomentando la responsabilidad personal en la cumplimentación del cuestionario. El alumnado, en general, muestra interés y compromiso, aunque se evidencian momentos de conversación espontánea propios de la edad, que el profesor gestiona con firmeza y serenidad.

Durante la segunda parte de la clase, el ambiente se transforma en un espacio más lúdico, espontáneo y socialmente enriquecedor. Los alumnos eligen libremente las actividades, generando grupos heterogéneos en torno al vóley, hándbol y fútbol. Hacia el final de la sesión, el ambiente conserva un tono distendido y de disfrute, aunque surgen pequeños conflictos propios de la interacción social adolescente, como el lanzamiento accidental de una pelota con exceso de fuerza. La reacción del grupo ante esta situación caracterizada por gestos de reclamo y posterior restablecimiento del orden.

**Anexo 8: Transcripción de las clases observadas en Paraguay**

| Sesión 1: 10/03/2025 | |
|---|---|
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La sesión inicia con el grupo de estudiantes sentado en el suelo, en la parte más elevada del espacio deportivo. La docente se encuentra frente a ellos, sentada en una silla, mientras el alumnado presta atención a sus indicaciones iniciales. Comienza recordando las normas de vestimenta, haciendo hincapié en la importancia de que las niñas asistan con el cabello recogido. Posteriormente, procede a pasar lista. Durante este momento, algunas alumnas se levantan para recogerse el cabello conforme a la indicación, mientras algunos alumnos conversan entre ellos. La profesora llama la atención con la expresión “hablan todos juntos” y continúa con el llamado de lista.<br>Finalizado este momento, la docente se pone de pie y recuerda el acuerdo establecido en la clase anterior respecto al cabello recogido. Además, recomienda al alumnado tomar la merienda antes del inicio de la clase para evitar malestares posteriores. Reitera la instrucción en guaraní (“*opama la recreo*” lo que significa “el recreo se ha acabado”), lo que provoca risas en el grupo; seguidamente, la profesora les pide guardar silencio mediante una señal verbal.<br>A continuación, comunica que la sesión se desarrollará con una intensidad baja hasta que todos los estudiantes presenten la inspección médica correspondiente. Posteriormente, ofrece unos minutos a la investigadora para presentarse y explicar brevemente el propósito de su observación.<br>Concluida esta presentación, la docente solicita al grupo que se disponga en filas en la zona de trabajo. El alumnado obedece, aunque continúa conversando entre sí. La profesora verifica la formación y les indica que deben organizarse por estatura, | <br> |

| | |
|---|---|
| ubicando al más bajo al frente y al más alto al final de la fila. Una vez ordenados, explica que iniciarán con una caminata alrededor de las dos canchas, mencionando que observará cómo se reagrupan al finalizar.<br>A la señal verbal de la docente, los alumnos comienzan la caminata: primero los varones, seguidos de las niñas. La profesora se desplaza por el espacio para supervisar la actividad y, a medida que avanzan, les recuerda mantenerse dentro del área delimitada. Luego, da una nueva señal para detenerse y volver a colocarse en fila. Antes de continuar, explica las normas del siguiente juego, enfatizando que no deben empujarse ni gritar.<br>La actividad consiste en correr y esconderse al escuchar la palabra “desaparecer”. Al recibir la indicación, el alumnado corre y se oculta. Luego, al escuchar “reaparecer”, deben volver a su formación inicial. La profesora cuenta en voz alta mientras los alumnos regresan y destaca el tiempo empleado: “18 segundos”. A modo de retroalimentación, comenta que algunos varones no regresaron a tiempo.<br>Posteriormente, la docente indica que realizarán ejercicios de sentadillas. Todo el grupo participa, contando en voz alta las repeticiones hasta completar dieciocho. Al finalizar, la profesora comenta que algunos alumnos se chocaron durante la actividad anterior y refuerza la importancia de respetar el lugar asignado.<br>El juego se repite, y esta vez los estudiantes logran organizarse con mayor rapidez. La profesora aplaude el resultado y los alumnos responden con entusiasmo. Luego, les pide formar filas de a dos. Ella misma organiza a los varones mientras observa que las niñas, de forma espontánea, ya se han agrupado correctamente. Las felicita diciendo: “Muy bien, las niñas, son muy proactivas”, y solicita al grupo que mantenga la distancia adecuada.<br>Acto seguido, recuerda que cada estudiante debe conocer a su compañero o compañera de al lado antes de repetir la dinámica. A la señal de “desaparecer”, los alumnos vuelven a esconderse y, al escuchar la cuenta de la docente, se | <br> |

| | |
|---|---|
| reagrupan. La profesora señala que “no lo lograron otra vez”, lo que genera quejas en tono de broma por parte del grupo.<br>La docente propone realizar trece “payasitos” (saltos de apertura y cierre de piernas y brazos), que el grupo ejecuta al unísono. Luego, repite el juego de esconderse y reaparecer, seguido de ejercicios de respiración para volver a la calma.<br>Una vez relajados, la profesora organiza una caminata por parejas alrededor de la cancha. Una alumna comenta que no tiene pareja, por lo que realiza el recorrido sola. Finalizada la caminata, el grupo se reorganiza en filas. La docente dirige una secuencia de ejercicios de coordinación: levantar los brazos alternadamente, girar a derecha e izquierda y distinguir entre media y vuelta completa. Ante las dificultades observadas, ofrece demostraciones y repite las consignas. Con cada intento, el grupo mejora su coordinación, lo que es reconocido con aplausos por parte de la profesora y del alumnado.<br>Posteriormente, el grupo realiza un breve trote alrededor de la cancha, seguido de ejercicios de estiramiento que incluyen movimientos de brazos, inclinaciones laterales y elongaciones generales.<br>En la parte final de la sesión, la docente divide al grupo en dos: los varones juegan al fútbol y las niñas optan por jugar al vóley o conversar entre ellas. Algunos estudiantes aprovechan para beber agua. La profesora supervisa la conformación de los equipos, asegurándose de incluir a un alumno que había quedado sin grupo.<br>Durante esta etapa, se observa que la clase coincide con la salida de los grupos de primaria y con el horario de almuerzo del comedor escolar, lo que reduce el espacio disponible y genera interferencias en el desarrollo de las actividades. Pese a ello, el ambiente es distendido y recreativo.<br>La sesión finaliza con el sonido del timbre escolar, momento en el cual los estudiantes se retiran del espacio. | <br> |

| | |
|---|---|
| |  |
| **Descripción subjetiva de la sesión** | |
| Durante la sesión se percibe un ambiente general positivo y participativo. La docente mantiene una relación cercana con el alumnado, combinando firmeza y cordialidad. Su manera de comunicarse, incluso utilizando expresiones en guaraní, genera momentos de humor y refuerza la vinculación afectiva, lo que facilita la atención y la participación del grupo.<br>La profesora muestra preocupación por el orden, la seguridad y la presentación personal, aspectos que refuerzan la responsabilidad y los hábitos de autocuidado. El alumnado responde con respeto y entusiasmo, aunque se observan distracciones propias de la edad, que la docente gestiona con serenidad y autoridad.<br>Las actividades lúdicas, como el juego de “desaparecer y reaparecer”, fomentan la cohesión grupal y la motivación, evidenciando una metodología activa y dinámica. Sin embargo, surgen momentos que reflejan desafíos en la inclusión, como cuando una alumna queda sin pareja o en la división final por género (fútbol para varones y vóley para niñas), lo que muestra la necesidad de promover interacciones más mixtas y equitativas.<br>A pesar de las interferencias externas (ruido y tránsito de personas), la docente demuestra capacidad de adaptación y control del grupo, manteniendo el ritmo y el sentido pedagógico de la clase | |
| **Sesión 2: 17/03/2025** | |
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La sesión inicia con el alumnado sentado en la parte más elevada del suelo, mientras la docente se encuentra de pie frente a ellos. La maestra saluda cordialmente diciendo: “Buenos días para todos”. Los estudiantes se levantan y responden al unísono: | |

| | |
|---|---|
| “Buenos días, maestra”. A continuación, la docente pregunta: “¿Cómo están?”, a lo que el grupo responde: “Muy bien, gracias, ¿y usted, maestra?”. Ella contesta: “Bien también, pueden sentarse”, e indica a las alumnas que deben recogerse el cabello. Seguidamente, procede al pase de lista (min 0:38).<br>Durante el llamado, los alumnos se mantienen en silencio y atentos, respondiendo “presente” o levantando la mano. Algunos mencionan quiénes están ausentes. Finalizado este momento, la docente anuncia el inicio de la actividad; ante ello, una alumna expresa verbalmente su desacuerdo diciendo “profe hoy no vamos a hacer nada”. La maestra guarda el ordenador y reafirma que sí realizarán actividades diciendo “claro que vamos a hacer” (min 3:45). En ese momento, algunos alumnos informan que aún no cuentan con la inspección médica requerida para participar en la clase.<br>La docente solicita que levanten la mano quienes todavía no han presentado el examen médico. Tras verificar esta información, enfatiza la importancia de mantener conductas respetuosas que no comprometan la integridad física de los demás, tanto dentro del grupo como con el resto del alumnado de la institución. Advierte expresamente que no se debe tirar del cabello, empujar o morder a los compañeros, e invita al grupo a controlar sus impulsos (min 5:02).<br><br>Una alumna interviene diciendo: “Pero profe, él me estaba hinchando, me estaba pegando”. La docente le responde que, ante esa situación, debía acudir a ella en busca de ayuda y no recurrir a la agresión. Reitera que en la primera clase ya habían conversado sobre el cuidado del propio cuerpo y del de los demás. Luego aclara que, aunque no todos cuentan aún con la inspección médica, todos podrán participar en actividades que no impliquen un gran esfuerzo físico (min 6:00).<br>La maestra indica que la primera actividad consistirá en un trote suave y en la realización de formaciones. Solicita a los alumnos que dejen sus pertenencias en un rincón y se levanten para comenzar. El alumnado obedece (min 7:36). La docente | <br> |

organiza el espacio, guía la ubicación de los alumnos y cuenta hasta cinco para que formen filas, corrigiendo distancias y posturas. Felicita especialmente a las alumnas por su buena disposición y verifica la organización de las filas.
A continuación, la docente indica al grupo para que se numeren de uno en uno, primero los niños y luego las niñas, conformando finalmente cuatro filas orientadas hacia la cancha principal. Indica que den media vuelta e inicien una caminata en parejas, comenzando con los varones y seguidamente las niñas. El grupo empieza caminando y luego pasa a trotar alrededor de la cancha, mientras la docente supervisa la actividad (min 11:56).
Posteriormente, la maestra solicita que se formen nuevamente según los números asignados. Repite el proceso con las alumnas, organizándolas en grupos de cuatro. Mientras la docente organiza a los varones, algunas niñas se muestran activas, realizando movimientos espontáneos similares al baile o conversando entre ellas (min 15:00). En ese momento, se observa a una alumna —que no estaba participando— ingresar en la cancha con dos pelotas (min 16:00).
La docente verifica que todos estén en sus posiciones y da la orden de iniciar nuevamente la caminata, seguida de un trote. Durante el ejercicio, algunos alumnos muestran signos de disfrute, riendo y conversando entre sí, mientras otros reducen el ritmo (min 19:50). A la señal de la maestra, el grupo se detiene y vuelve a formarse. La docente refuerza verbalmente la importancia de mantener la concentración durante la actividad (min 20:54).

Más adelante, se observa a la maestra acercarse a la alumna previamente inactiva, con quien mantiene un breve intercambio verbal. Luego, la alumna se integra al grupo, empujando a una compañera para ocupar su lugar en la fila (min 22:15). La docente interviene para corregir la situación y continuar con la organización.
Durante los ejercicios posteriores, un alumno sin calzado es advertido por la docente, quien le solicita colocárselo antes de







continuar. La maestra organiza a las filas para realizar diez saltos (“payasitos”) y una breve carrera hasta el extremo opuesto de la cancha. La actividad se repite sucesivamente con las cuatro filas, manteniendo el orden y la participación general del grupo. Luego, la docente propone una dinámica de cooperación, en la que cada estudiante debe sujetar los tobillos del compañero que está adelante. La actividad genera entusiasmo, risas y participación activa, aunque se observan diferencias en la coordinación motriz (min 26:01).

Algunos alumnos interrumpen la actividad antes de tiempo cuando perciben que la docente no los observa, lo que evidencia cierta falta de autorregulación (min 26:30). Tras ello, el grupo debate brevemente sobre la técnica utilizada. La docente reorganiza al alumnado, solicita que giren hacia la izquierda y realicen diez sentadillas, contando en voz alta. Luego indica tomar distancia con los brazos extendidos para realizar los estiramientos finales, que ella misma modela. Estos incluyen tríceps, cuádriceps, espalda y brazos (min 29:00).

La maestra continúa supervisando y guiando los estiramientos. Posteriormente, pide a los alumnos que se tumben para ejecutar flexiones. Se observa que la mayoría participa activamente, aunque una alumna no completa todas las repeticiones (min 33:30). Suena el timbre que anuncia la salida del alumnado de primaria, por lo que la clase hace una breve pausa.

Durante este lapso, algunas alumnas juegan al vóley cerca del comedor, mientras los varones esperan en la cancha. Una vez despejada el área, los niños inician un partido de fútbol (min 3:30). Se observa que la mayoría de los niños y una niña participan en este juego, sin intervención directa de la docente. La dinámica se desarrolla de manera espontánea y con un enfoque más técnico que pedagógico. En un momento, un alumno grita “¡Falta!” (min 5:29), lo que es aceptado por sus compañeros, sin conflictos.

Durante el juego, ocurren empujones entre algunos alumnos, sin que deriven en agresiones mayores (min 10:04). Mientras tanto, la docente interactúa con el grupo de alumnas que juega al vóley,





| | |
|---|---|
| mostrándoles técnicas y ejemplos prácticos. En una ocasión, la pelota de vóley se desvía hacia la cancha de fútbol, y un alumno la devuelve con el pie. La maestra interviene verbalmente, recordando que deben pasar la pelota con las manos (min 15:04).<br>Más adelante, un alumno empuja a otro durante el juego (min 16:13), sin que se genere respuesta ni intervención docente. En una jugada fallida, un alumno expresa desánimo diciendo: "Estamos perdiendo", sin obtener respuesta. En otra ocasión, algunos muestran gestos de frustración (min 19:49). Un alumno pregunta a la docente la hora, y ella responde que la clase terminará en breve (min 23:10). Luego, la pelota queda atrapada en un árbol; los alumnos colaboran para recuperarla (min 24:54). Finalmente, la docente anuncia la finalización de la clase, y los alumnos se retiran del lugar. | <br> |

**Descripción subjetiva de la sesión**

La sesión observada evidenció un clima de orden y respeto promovido por la docente desde el inicio, aunque con interacciones algo formales y poco espontáneas. La maestra mostró un estilo de enseñanza directivo, centrado en el control y la seguridad del grupo, con una comunicación clara pero limitada en cuanto al diálogo pedagógico.

El alumnado participó de manera desigual: mientras algunos mostraron entusiasmo, otros se mantuvieron pasivos o desmotivados. Destacó la situación de una alumna que permaneció al margen, reflejando posibles dificultades de inclusión. Los momentos más

positivos se observaron durante las actividades cooperativas, donde emergieron espontáneamente actitudes de disfrute, compañerismo y respeto.
En la fase final, la libre elección de juegos (fútbol y vóley) evidenció una clara división por género y una menor intervención docente, lo que favoreció la autorregulación del grupo, aunque implicó la pérdida de oportunidades para trabajar valores de igualdad y cooperación. En conjunto, la clase se desarrolló de forma organizada y segura, pero con un enfoque más centrado en la instrucción que en la reflexión sobre los valores.

| **Sesión 3: 24/03/2025** | |
|---|---|
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La sesión inicia con los alumnos sentados en la parte más elevada del suelo, mientras la docente, de pie frente a ellos, saluda con un “Buenos días para todos”. El grupo responde al unísono “Buenos días, maestra”. Seguidamente, la docente pregunta cómo están, y los estudiantes responden “Muy bien, gracias, ¿y usted?”. La docente contesta “Bien también, pueden sentarse” y procede a pasar lista. Durante este momento, algunos alumnos ingresan al aula, mientras la mayoría permanece sentada prestando atención; sin embargo, se observan conversaciones espontáneas entre algunos de ellos.<br>Al concluir el pase de lista, la docente cuenta hasta tres y da la indicación para salir del aula y reunirse en el área designada. Los alumnos obedecen la instrucción y se trasladan ordenadamente. La maestra explica que, debido al calor, las actividades no se realizarán en la cancha, sino en el patio cubierto por sombra. Presenta brevemente los objetivos del día y realiza una retroalimentación de la clase anterior, destacando que los estudiantes ya han adquirido habilidades de organización y formación en filas. Explica que iniciarán con un trote suave, seguido de ejercicios de alineaciones y desplazamientos, enfatizando que una buena organización permitirá finalizar la clase más rápido. Al preguntar “¿para qué?”, los alumnos responden con entusiasmo “¡Jugar!”, destacándose la voz de un estudiante que agrega “¡Fútbol!”. | <br> |

Con un gesto manual, la docente solicita que se levanten y organicen. Los alumnos responden de inmediato, colaborando entre ellos para ubicarse correctamente. Posteriormente, la maestra da la señal para iniciar un recorrido caminando, que luego se convierte en trote a su indicación verbal. Durante la actividad, supervisa y corrige posturas.

A la orden de “¡Alto los varones!”, los niños se detienen y se agrupan en filas; las niñas los siguen. La docente les indica girar hacia la derecha y asigna números a las filas, instruyendo luego la formación de grupos numerados. Los estudiantes responden repitiendo los números en voz alta, y la docente organiza las filas combinando niños y niñas. Tras verificar las alineaciones, solicita que se separen respetando la distancia entre filas.

Posteriormente, indica a la fila número uno realizar ejercicios de “rodilleo” hasta el final de la cancha de vóley y regresar. Los alumnos siguen las indicaciones mientras la docente acompaña la actividad con retroalimentaciones verbales (“¡Arriba la rodilla!”). Al concluir, algunos estudiantes aplauden. Esta dinámica se repite con variantes de movimiento como “taloneo”, “movimientos laterales” y “paso de pato”, manteniendo un desarrollo fluido y sin incidentes.

Durante la explicación del “paso de pato” (desplazarse en cuclillas imitando el movimiento del ave), algunos estudiantes muestran resistencia o incomodidad. Se escuchan expresiones como “qué pelada”, y otros cubren el rostro con las manos. Al observar dificultades en la ejecución, la maestra detiene la actividad, ofrece una nueva demostración y orienta a los alumnos de manera individual. Algunos compañeros corrigen entre ellos, y otros practican el movimiento desde sus lugares mientras esperan su turno.

A continuación, se realiza una actividad que consiste en avanzar boca arriba, con apoyo en las manos y plantas de los pies, manteniendo la cadera elevada. La docente observa atentamente y brinda apoyo a quienes presentan dificultad. Se detecta a un alumno que no logra completar la tarea y se





| | |
|---|---|
| reincorpora al grupo sin conflicto. El resto realiza la actividad con normalidad.<br>En un momento posterior, algunas alumnas se dirigen al sanitario sin autorización. La docente las interpela verbalmente y con gestos para que regresen, pero estas ingresan al aula. Tras unos minutos, la maestra se dirige hacia ellas, las acompaña de regreso y cierra la puerta del aula. La clase continúa con una nueva consigna: realizar diez repeticiones de "payasitos" seguidas de una carrera corta, en grupos por fila. La secuencia transcurre sin dificultades.<br>Al finalizar, la docente permite a los alumnos hidratarse. Varios corren con entusiasmo a beber agua; otros se dirigen espontáneamente a la cancha para iniciar un juego de fútbol. La maestra mantiene una actitud receptiva ante las consultas de una alumna.<br>Comienza la fase libre de la clase. Los niños organizan un partido de fútbol, mientras algunas niñas juegan vóley sin red y otras conversan o permanecen en el aula. El juego de fútbol se desarrolla sin estructura formal ni intervención directa de la docente, destacando la motivación y cooperación entre los participantes. Se observan interacciones físicas leves (empujones) que no derivan en conflictos.<br>Durante una jugada brusca, dos alumnos caen al suelo; la docente interviene, conversa con ellos y los aparta temporalmente del juego. Minutos después, uno regresa al partido y el otro se retira al aula. En paralelo, las niñas continúan su juego de vóley sin incidentes, aunque se registra un comentario despectivo entre dos de ellas ("qué mala jugadora que es").<br>En el tramo final, un alumno muestra una lesión leve en el brazo tras una caída; la docente lo asiste brindándole primeros auxilios. El resto del grupo continúa jugando con entusiasmo. Ante la pregunta de cuánto tiempo queda, la maestra responde "dos minutos". Finalmente, anuncia el cierre con la palabra "¡Hora!". Los alumnos se retiran paulatinamente del área, concluyendo la sesión. | <br> |

| | |
|---|---|
| **Descripción subjetiva de la sesión** | |
| La sesión reflejó un clima general de orden, respeto y familiaridad entre la docente y el alumnado. Desde el inicio se percibió una dinámica estructurada, donde la maestra combinó firmeza y cercanía, favoreciendo la atención y la participación. El grupo mostró disposición para seguir las consignas, aunque con momentos de dispersión propios de la edad.<br>Durante las actividades motrices predominó la energía y el entusiasmo, aunque surgieron resistencias ante ejercicios poco habituales como el "paso de pato", acompañadas de risas y comentarios que evidenciaron la influencia de la imagen corporal y la aprobación grupal. La docente gestionó estas situaciones con calma y claridad, reforzando la confianza del alumnado.<br>En la fase libre, los varones se inclinaron por el fútbol y las niñas por el vóley, manteniéndose algunas alumnas al margen. Esta diferencia evidenció patrones tradicionales de participación por género. Pese a los pequeños conflictos y empujones durante el juego de fútbol, el grupo mostró una convivencia general positiva, sin enfrentamientos verbales ni actitudes de descontrol. La docente permaneció atenta, interviniendo solo cuando fue necesario, lo que evidenció una confianza mutua y una autonomía bien trabajada en el grupo.<br>En conjunto, la clase transmitió un ambiente positivo y equilibrado entre disciplina y libertad, destacándose la capacidad de la docente para guiar, corregir y fomentar la autonomía del grupo. La sesión permitió observar el potencial de la Educación Física como espacio para promover la convivencia, el trabajo cooperativo y la regulación emocional, aunque persisten desafíos en la motivación y la inclusión de todos los alumnos. | |
| **Sesión 4: 31/03/2025** | |
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La clase inicia con los alumnos sentados en la parte más elevada del suelo, mientras la docente permanece de pie frente a ellos. La maestra saluda con un "Buenos días para todos" y los alumnos responden al unísono "Buenos días, maestra". Luego, la docente pregunta: "¿Cómo están?", a lo que el grupo responde: "Muy bien, gracias, ¿y usted, maestra?". La docente contesta "Bien también, pueden sentarse" y sostiene una carpeta en la mano.<br>A continuación, comenta que algunas alumnas aún están rindiendo y solicita que los estudiantes entreguen las inspecciones médicas a medida que ella los nombre. Una alumna pregunta qué sucede y la docente reitera la instrucción. Posteriormente, comienza a pasar lista. Durante este proceso, algunos alumnos prestan atención, mientras otros conversan entre sí. Una alumna llega tarde y se incorpora al grupo. |  |

Cuando la maestra llama a una estudiante, varios compañeros la nombran en voz alta, coincidiendo con el ingreso de las alumnas que estaban rindiendo. Una de ellas se dirige a su lugar, pero vuelve a ingresar al aula con una hoja en la mano. Mientras la docente cierra la carpeta, se le cae una hoja. En ese momento, un alumno expresa en guaraní “nde tavy, profe” (tavy: tonta). La maestra se detiene, pregunta si la alusión fue hacia ella y algunos alumnos asienten. Ante la situación, la docente comenta en tono firme: “Ahora, por culpa de ella, haremos doble descuereo”. El grupo reacciona con quejas, expresando desaprobación hacia la conducta de su compañera.

La docente restablece el orden con un “miren todos acá” e inicia la explicación de la clase, indicando que realizarán calentamientos, estiramientos y ejercicios de flexibilidad en parejas. Algunos alumnos emiten sonidos de desagrado, mostrando escaso interés. La maestra enfatiza la importancia de ser cuidadosos al trabajar con otro compañero. A su señal, los estudiantes se levantan y forman filas; una alumna, con una lesión en el pie, permanece sentada en el borde del suelo.

Una vez organizados, la maestra pide que tomen distancia entre ellos y los guía para iniciar un trote alrededor de la cancha. Durante la actividad, un alumno se retrasa en la salida; un compañero lo empuja suavemente, diciéndole “concéntrate”. El alumno logra mantenerse en pie y continúa. La docente ordena a las niñas seguir a sus compañeros y recalca que el “cabecero dirige el ritmo”. Supervisando la actividad, observa cómo una alumna se separa para acercarse a su compañera lesionada, pero luego regresa a su fila.

La carrera se interrumpe brevemente debido a que el personal de cocina instala mesas en la cancha. El grupo desacelera el paso y retoma la actividad cuando el espacio queda libre. La maestra demuestra el movimiento de trotar dando palmadas a las rodillas, pero algunos alumnos, al notar que ella está de espaldas, no lo realizan correctamente. Durante la actividad, un alumno solicita ir al baño, y la maestra le concede permiso. Otro







intenta hacerlo sin autorización y ella lo corrige verbalmente, pidiéndole regresar a su fila.
La docente propone un cambio de ritmo: caminar moviendo los brazos hacia adelante y luego hacia atrás. Al notar que algunas alumnas no participan activamente, las interpela: “Ahora las chicas no están haciendo otra vez”, logrando que se reincorporen. Posteriormente, organiza dos filas separadas por género y pide a los alumnos enumerarse del 1 al 2, formando parejas. Supervisa las alineaciones y verifica que todos tengan compañero.
La docente demuestra el primer estiramiento lateral y solicita mantener la posición durante 10 segundos. Algunos alumnos lo ejecutan correctamente, mientras que otros no sostienen el tiempo indicado. Luego realiza variaciones de inclinación frontal y extensión de pelvis. Ante la dificultad de algunos, brinda indicaciones individuales.
A continuación, los estudiantes trabajan por parejas, alternándose para realizar ejercicios de flexibilidad. La docente recalca que deben hacerlo con cuidado y contar los segundos en voz alta. Al notar que el grupo no lo hace, interviene para recordarlo. En la siguiente consigna, muestra el movimiento de inclinación del tronco, supervisa la ejecución y corrige posturas. Los alumnos participan activamente, aunque algunos se distraen o conversan entre sí.
Posteriormente, los grupos se sientan para realizar nuevos ejercicios de estiramiento de piernas y tronco. La maestra demuestra las posturas en el suelo y guía individualmente a quienes muestran dificultades. En todo momento mantiene un tono calmado, ofreciendo apoyo físico y verbal a los alumnos que lo necesitan.
Al finalizar las actividades dirigidas, la docente permite un breve descanso e invita a los estudiantes a hidratarse antes de pasar a la segunda parte de la clase: juegos libres. Se observa a los niños trasladándose hacia la cancha de fútbol con una pelota, mientras algunas niñas optan por jugar vóley o conversar en el aula.







| | |
|---|---|
| Durante el partido de fútbol, la docente observa desde la distancia. El juego transcurre de forma espontánea y sin estructura previa, con pausas cuando personas ajenas a la clase cruzan la cancha. En un momento, un alumno empuja a otro; no se produce agresión verbal y el juego continúa. La maestra se aproxima, conversa brevemente con los alumnos y restablece la calma.<br>Más adelante, otro empujón provoca la caída de un jugador. La docente interviene diciendo “así no”, y un compañero acude a ayudar al alumno caído, dándole un abrazo breve. La docente acompaña al alumno fuera de la cancha y le ofrece atención, mientras el resto continúa jugando. Posteriormente, se observa otro contacto físico entre alumnos; la maestra llama por su nombre al responsable y le pide actuar con cuidado.<br>En el grupo de vóley, una alumna emite un comentario despectivo (“qué pelotuda”), ante lo cual la docente interviene con firmeza: “¡Así no!”. Más adelante, se produce un pequeño altercado con una alumna de otro curso, sin que la docente lo advierta al estar de espaldas.<br>La maestra continúa supervisando ambos juegos y repite de forma verbal: “Sin empujar, sin empujar”. Hacia el final de la sesión, anuncia: “Cinco minutos más y quienes deben limpiar el aula pueden retirarse”.<br>Durante una jugada, un alumno cae al suelo y se lesiona. La docente detiene la actividad, retira la pelota y brinda los primeros auxilios, revisando la pierna del alumno y trasladándolo a la sombra. Algunos compañeros se acercan a acompañarlo, mostrando preocupación. El resto del grupo continúa jugando de forma tranquila hasta que la docente anuncia el fin de la clase. Poco a poco, los alumnos se retiran del área, dando por concluida la sesión. | <br><br> |

<table>
<tr><th colspan="2">Descripción subjetiva de la sesión</th></tr>
<tr><td colspan="2">La sesión observada me transmitió una sensación de control y estructura por parte de la docente, quien mantuvo en todo momento una postura firme y directiva. Desde el inicio, se evidenció su autoridad en la gestión del grupo y su preocupación por el cumplimiento de las normas, especialmente al abordar situaciones de falta de respeto o conductas disruptivas. La docente logró restablecer el orden sin recurrir a sanciones severas, pero sí con una firmeza que mostró su dominio del aula.<br>Durante las actividades dirigidas, el grupo se mostró participativo, aunque con diferencias en la implicación. Algunos alumnos siguieron las consignas con entusiasmo, mientras otros adoptaron una actitud más pasiva o dispersa. La comunicación de la docente fue clara y constante, combinando explicaciones verbales con demostraciones corporales, lo que facilitó la comprensión de las tareas. Me llamó la atención su paciencia ante las dificultades motrices del alumnado y la manera en que brindó ayuda personalizada, mostrando sensibilidad pedagógica.<br><br>En las actividades en pareja se observó colaboración, aunque también cierta falta de sincronía y atención a las consignas, lo que podría reflejar un nivel de motivación variable dentro del grupo. En general, la docente supo mantener el ritmo de la clase y generar un clima de respeto, aunque en algunos momentos la participación se tornó mecánica, centrada más en cumplir que en disfrutar del proceso.<br>Durante la fase de juego libre, las diferencias de género se hicieron visibles: los varones se concentraron en el fútbol y las niñas en el vóley o la conversación. Aunque la docente permitió esta organización espontánea, la observación sugiere una reproducción de estereotipos deportivos y una menor participación de algunas alumnas. A pesar de los pequeños conflictos y empujones, el grupo mantuvo una convivencia positiva y un adecuado control emocional.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Sesión 5: 07/04/2025</th></tr>
<tr><th>Descripción narrativa de la sesión</th><th>Imágenes</th></tr>
<tr><td>La clase inicia en el sector central del patio; el alumnado se sienta sobre el césped y va llegando de forma escalonada. La docente, de pie frente al grupo, saluda con “Buenos días para todos”. El grupo responde “Buenos días, maestra”. A la pregunta “¿Cómo están?”, el alumnado contesta “Muy bien, gracias, ¿y usted, maestra?”, y la docente cierra con “Bien también, pueden sentarse”, para luego pasar lista.<br>Durante el pase de lista, parte del grupo atiende y otra parte conversa con sus compañeros. La docente solicita a una alumna que se recoja el cabello; ante la petición de ir a comprar una goma, la maestra deniega el permiso. A modo de recapitulación, informa que la clase anterior se centró en flexibilidad y que la sesión actual trabajará la resistencia. Formula la pregunta “¿Qué</td><td></td></tr>
</table>

vamos a hacer para practicar la resistencia?", frente a la que un alumno responde en tono de broma "Acostarnos a dormir"; la docente descarta la propuesta y explica que realizarán trotes por tiempo, con pausas y de 5 a 6 series. Reitera la necesidad de atención, indicando que quienes estaban acostados deben sentarse.

La maestra señala que el clima es adecuado para la actividad, consulta por síntomas de gripe y gestiona que finalmente solo una alumna quede exenta, sentada en un banco. Solicita ponerse de pie; el alumnado se levanta con distinta celeridad. En la cancha se perciben expresiones de entusiasmo; algunas niñas bailan brevemente, mientras la docente acompaña a quienes no participarán por malestar.

La organización se realiza en filas diferenciadas por sexo. A la señal, el grupo inicia caminata alrededor de la cancha; la docente supervisa desde el centro y ordena aumentar el ritmo ("Empezamos ya"). Posteriormente pide disminuir la velocidad ("Caminen"). Introduce variaciones técnicas: "rodilleo" y "taloneo", con ejecución heterogénea (algunos corren sin realizar el gesto). Ante la disminución del ritmo de un subgrupo de niñas, la docente las interpela y estas se reincorporan al trote; la maestra acompaña con recordatorios verbales ("Trotando es").

Se trabajan movimientos de brazos en desplazamiento y, más tarde, respiraciones caminando. Durante la marcha en fila, un alumno empuja en dos ocasiones a compañeros que se encuentran detrás; no se observan reacciones ni intervenciones del grupo. La maestra detiene y reagrupa: los varones delante, las niñas detrás. Con los brazos extendidos, guía estiramientos globales (elevación, inclinaciones laterales, flexión anterior, extensión de pelvis y alcance a puntas de pies). La ejecución es, en general, adecuada, con algunas dificultades puntuales (equilibrio y mantenimiento del tiempo).

La docente organiza carreras cortas por series de 1 minuto. Ubica a la primera fila, delimita la consigna ("tocar la zona pintada y volver") y da la salida con cronómetro. Se observan ritmos diversos; un alumno (Z1) realiza la primera ronda a menor







velocidad y abandona sin repetir la serie, sin registro de indicación docente audible. La maestra ofrece retroalimentación motivacional (“Velocidad es”, “Vamos, más rápido”) y cierra con “Tiempo”.

Se suceden las series con el segundo grupo de varones y luego con las niñas. En el segundo grupo se produce una caída sin consecuencias; el alumno se reincorpora. La docente continúa dando tiempos parciales y consignas técnicas (“Tocar el suelo con la mano”). Tras cada “Tiempo”, el alumnado sale de la cancha y rota el turno. Vuelve a llamarse al primer grupo de varones para una nueva serie; el alumno Z1 no inicia y permanece sentado. En la serie siguiente se retrasa la salida por el cruce de personas ajenas a la clase; el grupo contiene el impulso y reanuda a la señal.

Se completa el bloque con el grupo de niñas; al final de la serie, algunas disminuyen al paso. Suena el timbre de salida de primaria. Al concluir, una parte del alumnado se tumba sobre el césped para recuperarse; un alumno presenta malestar con vómito cercano. La docente se aproxima, adopta postura de escucha a su altura y realiza preguntas breves; el alumno mejora parcialmente. Se indica “Hasta acá llegamos porque ya la gente llegó”, y se autoriza hidratación y baños antes del tramo de juego.

Se gestiona limpieza de la zona del vómito (recipiente con arena). Durante la espera, se observan interacciones sociales informales (conversaciones, bromas). La docente acompaña al alumno con malestar al lavadero para aseo y agua.

Con el área más despejada, el grupo accede a la cancha. A solicitud de los estudiantes (“Profe, profe”), la docente autoriza el inicio del juego. El partido se desarrolla sin estructura formal ni intervención constante; los equipos son autogestionados y la dinámica es principalmente técnico-lúdica. Se registran reclamaciones de falta y resolución con penal, salidas laterales administradas por el propio alumnado y una caída sin asistencia por pares (el alumno se reincorpora solo). Paralelamente, un grupo de niñas permanece sentado, mientras otro juega vóley.







| | |
|---|---|
| Se celebran goles con gritos y abrazos breves; el equipo contrario muestra gestos de frustración. Se observan coordinaciones verbales y gestuales entre compañeros para decidir jugadas. En un episodio, la pelota queda atrapada en un árbol; el grupo colabora para recuperarla y retoma el juego. Tras varios minutos, el encuentro finaliza con un silbato. | |
| **Descripción subjetiva de la sesión** | |
| La clase se desarrolló en un ambiente de orden y respeto, con una docente que mantuvo una presencia constante, un liderazgo firme y una comunicación clara. Desde el inicio, se percibió su capacidad de organización y de control del grupo, mostrando autoridad sin perder cercanía con los alumnos. Las rutinas de saludo y pase de lista generaron un inicio estructurado, aunque algunos estudiantes evidenciaron dispersión o actitudes de poca atención.<br>Durante las actividades de resistencia, la maestra mostró una actitud motivadora y orientada al esfuerzo, combinando consignas verbales con demostraciones prácticas. Aun así, se observó una participación desigual: mientras varios alumnos mostraron energía y entusiasmo, otros redujeron el ritmo o abandonaron la tarea antes de tiempo. En especial, destacó el caso de un alumno que reiteradamente se apartó de la actividad, lo que sugiere falta de motivación o posible dificultad física, ante lo cual la docente reaccionó con tolerancia y sin sanciones visibles.<br>La gestión del grupo fue eficaz, incluso frente a pequeñas conductas disruptivas o desatenciones. La docente reforzó constantemente el cumplimiento de las consignas y la disciplina, favoreciendo la continuidad de la clase.<br>En la parte final, la fase de juegos libres mostró un cambio de clima: el grupo se tornó más espontáneo y alegre, con predominio de la autonomía y la cooperación entre los alumnos. No obstante, se evidenció nuevamente la división por género, con los varones concentrados en el fútbol y las niñas en el vóley o en la conversación, lo que revela patrones tradicionales de participación. A pesar de algunos roces o caídas, los alumnos resolvieron los conflictos de manera pacífica, sin que se alterara el ambiente general.<br>En conjunto, la sesión reflejó una docente con dominio del grupo y capacidad de mantener la atención y el orden, priorizando la ejecución y el control sobre la reflexión o el diálogo. | |
| **Sesión 6: 14/04/2025** | |
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La clase inicia con una interrupción institucional: la directora solicita a la docente de Educación Física y a su grupo participar brevemente en un ensayo para un número artístico de Semana Santa. La profesora accede y se dirige con los estudiantes hacia el área del escenario, donde realizan la práctica junto con otros grupos. Finalizada la actividad, la clase retoma su desarrollo habitual en la zona del césped. Algunos alumnos permanecen de pie alrededor de la docente, mientras otros se sientan. |  |

| | |
|---|---|
| La maestra inicia el encuentro pasando lista y solicitando las inspecciones médicas. Al constatar que varios alumnos no las han entregado, indica de manera firme que “no podrán jugar quienes no trajeron sus inspecciones médicas”. Luego comunica que la clase se centrará en ejercicios de calentamiento y resistencia.<br>El alumnado comienza caminando en fila alrededor de la cancha; tres alumnas no participan y permanecen sentadas en un banco. A la señal verbal de la docente, el grupo inicia el trote de manera ordenada y coordinada. Desde el centro de la cancha, la profesora supervisa y ofrece indicaciones constantes. Un alumno manifiesta signos de fatiga y se sienta; la docente se percata y le autoriza el descanso. Posteriormente, introduce ejercicios de elevación de rodillas, taloneo y desplazamientos laterales, demostrando los movimientos con ejemplos prácticos. La mayoría de los alumnos los realiza adecuadamente, aunque algunos reducen el ritmo o se detienen.<br>Durante la actividad, algunos estudiantes se acercan a la docente para dialogar brevemente; luego retornan al grupo. La profesora continúa la secuencia incorporando movimientos de brazos y recordatorios verbales. Tras el bloque aeróbico, solicita que el grupo se alinee en filas y guía ejercicios de estiramiento: elevaciones de brazos, inclinaciones laterales, flexiones del tronco, extensiones de cadera y estiramientos de cuádriceps. Se observa una ejecución general adecuada, aunque con ligeras dificultades de equilibrio o mantenimiento postural en algunos alumnos.<br>Posteriormente, organiza una actividad de resistencia con carreras cronometradas en circuito. La docente delimita el recorrido —de forma diagonal y lateral alrededor de la cancha— y utiliza un cronómetro para medir la duración. Los grupos realizan cinco vueltas completas. A partir de la tercera, se percibe una disminución del ritmo y signos de fatiga en varios alumnos, que completan el recorrido caminando. La docente mantiene el control y acompaña con consignas motivacionales, permitiendo pausas de descanso cuando es necesario. | <br><br> |

| | |
|---|---|
| En la fase siguiente, las alumnas realizan el mismo circuito, adaptando la intensidad a su propio ritmo. Algunas alternan tramos caminando y corriendo. Al finalizar, la maestra indica el cierre del bloque y autoriza el descanso general. El grupo se agrupa alrededor de la docente; se observan interacciones espontáneas y un clima distendido.<br>En el tramo final, se inicia la fase de juego libre. Los varones se organizan para jugar fútbol, mientras que un grupo de niñas opta por el vóley. La docente autoriza el inicio cuando el espacio queda despejado y mantiene una supervisión cercana desde el borde de la cancha. El juego se desarrolla sin una estructura formal ni intervención directa; los equipos se autogestionan y resuelven sus propias situaciones.<br>Durante el partido de fútbol, se evidencian expresiones de frustración tras los goles, seguidas de gestos de apoyo entre compañeros. Se registran pequeñas incidencias sin consecuencias y una participación entusiasta del grupo. En paralelo, el juego de vóley transcurre de manera tranquila y cooperativa. Hacia el final, un alumno muestra signos de malestar físico leve, lo que motiva la intervención atenta de la docente. La sesión culmina con el toque del timbre, momento en que la maestra anuncia el cierre de la clase. | <br> |

**Descripción subjetiva de la sesión**

La sesión transmitió una sensación de normalidad y rutina pedagógica, pese al inicio condicionado por una actividad institucional ajena a la clase. La docente mostró flexibilidad y capacidad de adaptación ante el imprevisto, logrando retomar la sesión sin perder la atención del grupo. Su actitud se mantuvo serena y firme, evidenciando dominio del grupo y claridad en sus consignas.

Durante el bloque de ejercicios de calentamiento y resistencia, la profesora se mostró activa, demostrando los movimientos y acompañando verbalmente al alumnado. Se percibió un liderazgo pedagógico claro, basado en la autoridad y el respeto, aunque

con una intervención predominantemente directiva. En general, el grupo respondió de manera cooperativa y ordenada, si bien algunos alumnos mostraron signos de fatiga o falta de motivación, disminuyendo el ritmo o deteniéndose. La docente gestionó estas diferencias sin sancionar, adoptando una actitud comprensiva y flexible.
En el plano actitudinal, se observó un clima de convivencia positivo. Las relaciones entre compañeros fueron respetuosas, sin evidencias de conflictos significativos, y el ambiente general se mantuvo tranquilo. Sin embargo, se apreció cierta división por género en la elección de actividades: los varones se inclinaron por el fútbol y las niñas por el vóley o la observación pasiva, lo que refleja dinámicas tradicionales de participación que podrían abordarse pedagógicamente.
La profesora se mantuvo atenta y cercana durante toda la clase, priorizando el control y la seguridad física del alumnado. Su intervención ante pequeños incidentes o malestares físicos fue empática, mostrando cuidado y responsabilidad. En conjunto, la sesión reflejó un clima de respeto y disciplina, donde las normas fueron asumidas con naturalidad. La docente evidenció un rol de guía estructurada y sensible a las necesidades individuales, aunque el componente reflexivo o participativo del alumnado fue limitado.

| **Sesión 7: 21/04/2025** | |
|---|---|
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La clase se desarrolla en el patio general de la institución, donde los alumnos se sientan sobre el césped mientras llegan de manera escalonada. La maestra, tras dialogar brevemente con una alumna, se coloca frente al grupo y saluda: “Buenos días para todos”. Algunos alumnos se levantan, pero la docente les indica con un gesto que permanezcan sentados. Luego se produce el saludo colectivo y un breve intercambio cordial por Pascuas.<br>Posteriormente, la maestra explica que la clase incluirá calentamiento y carreras cortas, pasando lista y recordando que los alumnos con reposo médico no participarán. Mientras la mayoría presta atención, algunos conversan entre sí. La docente enfatiza que deben iniciar antes de que otros cursos salgan al patio y organiza al grupo en filas, verificando las distancias entre los alumnos.<br>La actividad comienza con caminatas alrededor de la cancha, seguidas de trotes suaves. La docente supervisa desde el centro, observando el ritmo y las actitudes del alumnado. Algunos alumnos reducen la intensidad o interrumpen el | <br> |

recorrido; la maestra interviene cuando es necesario, manteniendo una comunicación clara y directa. Una alumna se ausenta momentáneamente por malestar y otro alumno se retira al baño. La maestra continúa con variaciones de los ejercicios, incorporando rodilleos, taloneos y desplazamientos, los cuales son ejecutados con distinto nivel de implicación.

Durante el bloque de estiramientos, la docente demuestra cada movimiento —elevaciones, inclinaciones laterales, flexiones de tronco y ejercicios de equilibrio—, observándose un seguimiento generalizado, aunque con algunas dificultades de coordinación o estabilidad en parte del alumnado. La profesora ofrece apoyo individual y retroalimentación correctiva.

A continuación, organiza al grupo en cuatro filas numeradas, primero con los niños y luego con las niñas, ubicando a estas detrás de los varones. Después explica la siguiente actividad: salidas de velocidad desde posición de “cinco apoyos”, que muestra con su propio ejemplo. El alumnado observa con atención y ensaya los movimientos previos a la señal de inicio. La docente controla el orden de las filas y da las salidas, repitiendo la dinámica varias veces. Se evidencian mejoras en la técnica y mayor fluidez en las repeticiones sucesivas.

Finalizado el bloque principal, la maestra anuncia el cierre de la actividad. El alumnado se muestra activo y animado; algunos buscan pelotas y se preparan para jugar. Un alumno con reposo médico solicita participar en el fútbol, pero la docente le recuerda que no puede hacerlo. Los varones inician un partido informal mientras las niñas se dispersan o se reúnen en pequeños grupos, algunas jugando al vóley.

El partido de fútbol se desarrolla sin estructura formal y con escasa intervención de la maestra, limitándose a la supervisión. El juego transcurre en un ambiente participativo, aunque se observan episodios de frustración ante errores, comentarios de desaprobación (“apúrate ya”, “tirá pues”) y expresiones corporales de descontento (levantamiento de brazos o gestos de enfado). También se registran actitudes positivas, como





aplausos ante buenas jugadas o gestos de disculpa tras choques fortuitos.
Durante el juego, ocurren dos incidentes leves: un choque entre compañeros y una patada accidental que causa molestias a ambos participantes. Los propios alumnos y luego la maestra intervienen para asistirlos. Más adelante, se observa una breve discusión entre dos alumnos tras una jugada fallida; uno empuja al otro, lo que genera comentarios del grupo (“no querés jugar solo”). La docente interviene verbalmente, llamando a la calma y recordando que deben “compartir más la pelota”.
La sesión finaliza con la señal de la maestra anunciando la hora. El alumnado se retira paulatinamente, mientras algunas niñas continúan jugando al vóley en un ambiente tranquilo.



**Descripción subjetiva de la sesión**

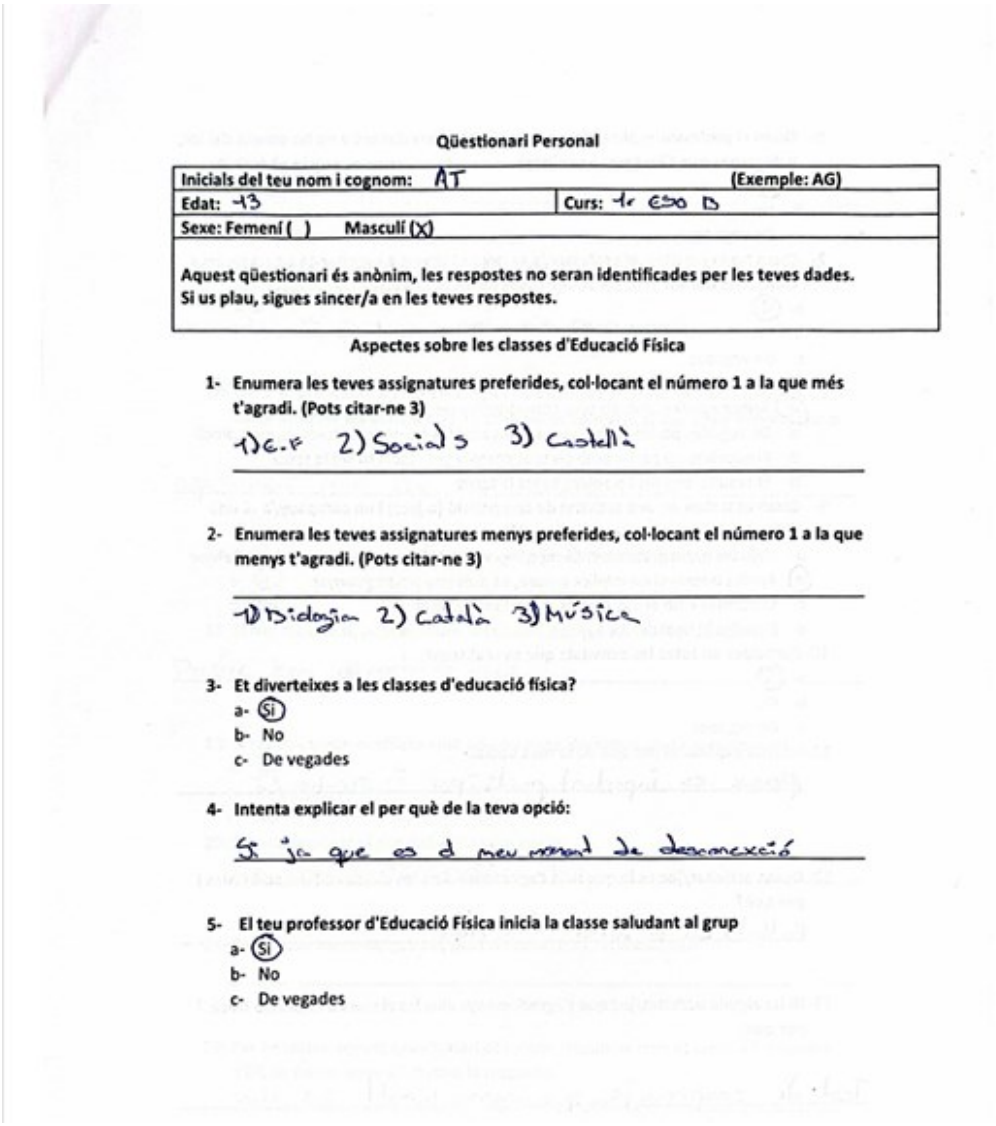
La sesión se desarrolló en un clima general de serenidad y continuidad pedagógica, con una docente que demostró control, coherencia y constancia en su rol. Desde el inicio, la maestra mantuvo una actitud positiva y cercana, generando un ambiente de respeto y cordialidad. Su liderazgo fue claro y estructurado, con predominio de una comunicación directiva y un acompañamiento continuo durante las actividades.
Durante el bloque principal de la clase, la docente mostró compromiso con el trabajo físico y la técnica, organizando las tareas de manera secuenciada y coherente. Su estilo de conducción fue firme pero empático, interviniendo ante dificultades o incumplimientos sin generar tensiones. El alumnado respondió de forma generalmente adecuada, aunque con distintos niveles de implicación y esfuerzo, especialmente en los ejercicios de resistencia y coordinación.
Se evidenció una relación de respeto hacia la autoridad docente, acompañada de una participación ordenada y sin conflictos significativos. No obstante, la motivación fue variable, observándose momentos de dispersión y cansancio, en especial entre las alumnas. El clima del grupo se mantuvo estable, con interacciones espontáneas y colaboración entre compañeros, lo que refleja una convivencia escolar positiva.
En la fase de juego libre, reaparecieron dinámicas de género tradicionales: los varones se centraron en el fútbol, mientras que las niñas optaron por el vóley o por la observación pasiva. El juego se desarrolló con autonomía y entusiasmo, aunque también con algunos episodios de frustración, competencia y leves conflictos, resueltos mediante la intervención calmada de la docente o el propio grupo.

En conjunto, la sesión reflejó una práctica docente eficaz y organizada, orientada a la actividad física y al cumplimiento de las consignas, más que a la reflexión colectiva o al trabajo de valores. La docente demostró sensibilidad hacia las necesidades individuales, capacidad de contención y una gestión que favorece la disciplina y la cooperación, consolidando un clima de respeto y seguridad dentro del aula.

| Sesión 8 28/04/2025 | |
|---|---|
| **Descripción narrativa de la sesión** | **Imágenes** |
| La última sesión observada comenzó con la aplicación del cuestionario al alumnado participante, en un clima tranquilo y de colaboración. Una vez finalizada esta fase, los estudiantes pasaron a realizar actividades libres. Los varones optaron por jugar fútbol y las niñas por el vóley, organizándose de manera autónoma en los espacios disponibles del patio.<br>Durante el desarrollo de las actividades se observaron algunas dificultades relacionadas con el uso compartido del espacio, ya que otros grupos de estudiantes realizaban juegos cercanos, lo que limitó inicialmente la movilidad y la concentración del alumnado. No obstante, una vez que la pista quedó más despejada, los juegos se desarrollaron con normalidad.<br>El partido de fútbol se llevó a cabo sin intervención directa de la docente, en un formato espontáneo y sin una estructura formal establecida. La dinámica se centró principalmente en el aspecto técnico y recreativo del juego, con la participación activa de la mayoría de los alumnos. De manera similar, las alumnas desarrollaron su juego de vóley de forma autónoma, sin mediación docente, manteniendo un ambiente cooperativo y respetuoso.<br>A lo largo de la sesión se observó un clima de convivencia positiva, caracterizado por la energía y el entusiasmo del grupo. Las interacciones entre compañeros fueron principalmente verbales, orientadas a la organización de las jugadas y la toma de decisiones sobre posibles faltas o desacuerdos, que resolvieron entre ellos de forma dialogada. No se registraron incidentes significativos ni conflictos interpersonales, destacándose la actitud participativa, el respeto mutuo y la autorregulación del alumnado durante toda la actividad. | <br><br> |

| Descripción subjetiva de la sesión |
| --- |
| La sesión reflejó un ambiente relajado y autónomo, propio de una clase de cierre. El alumnado se mostró participativo y motivado, gestionando de forma espontánea sus propios juegos. La docente mantuvo una presencia más distante, observando y permitiendo que los alumnos ejercieran su autonomía, lo que evidenció un clima de confianza y responsabilidad compartida.<br>Las interacciones entre los compañeros fueron fluidas y respetuosas. Los desacuerdos surgidos durante el juego se resolvieron mediante el diálogo y el consenso, sin necesidad de mediación adulta, lo que sugiere un desarrollo positivo de la autorregulación y de las habilidades sociales.<br>La distribución por género en las actividades —fútbol para los varones y vóley para las alumnas— volvió a reproducir patrones tradicionales de participación, aunque ambos grupos mostraron disfrute, cohesión y espíritu colaborativo.<br>En conjunto, la clase transmitió un clima positivo y de convivencia sana, con alto nivel de autonomía y autorregulación del alumnado. |

## Anexo 9: Modelo del cuestionario para el alumnado en Cataluña



**Qüestionari Personal**

| | |
|---|---|
| Inicials del teu nom i cognom: AT | (Exemple: AG) |
| Edat: 13 | Curs: 1r ESO D |
| Sexe: Femení ( ) Masculí (X) | |

Aquest qüestionari és anònim, les respostes no seran identificades per les teves dades.
Si us plau, sigues sincer/a en les teves respostes.

**Aspectes sobre les classes d'Educació Física**

1- Enumera les teves assignatures preferides, col·locant el número 1 a la que més t'agradi. (Pots citar-ne 3)

1) C.F 2) Socials 3) Castellà

2- Enumera les teves assignatures menys preferides, col·locant el número 1 a la que menys t'agradi. (Pots citar-ne 3)

1) Biologia 2) Català 3) Música

3- Et diverteixes a les classes d'educació física?

a- (Si)
b- No
c- De vegades

4- Intenta explicar el per què de la teva opció:

Sí ja que es el meu moment de desconnexió

5- El teu professor d'Educació Física inicia la classe saludant al grup

a- (Si)
b- No
c- De vegades

6- **Quan el professor explica alguna activitat i tu tens dubtes o no ho entens del tot, li demanes que t'ho torni a explicar?**
   a- (Si)
   b- No
   c- De vegades

7- **Quan ho necessites, el professor/a es pren el temps a escoltar-te a tu o als teus companys durant el desenvolupament de les activitats?**
   a- (Si)
   b- No
   c- De vegades

8- **Quan cal resoldre una tasca o activitat en grup tu: (marqueu només 1 opció)**
   (a-) Sempre parles amb els teus companys/es per resoldre la tasca
   b- De vegades parles amb els teus companys/es només si la tasca és molt difícil
   c- Prefereixes no parlar amb els teus companys i resols tu sol la tasca
   d- Et resulta més fàcil resoldre tu sol la tasca

9- **Quan et trobes en una activitat de competició (o jocs) i un company/a té una dificultat tu: (marqueu només 1 opció)**
   a- L'ajudes immediatament. És més important ajudar i passar-ho bé que guanyar
   (b-) Ajudes només si no implica perdre, és més important guanyar
   c- Continues amb el joc, és més important guanyar
   d- L'ajudes al final del joc

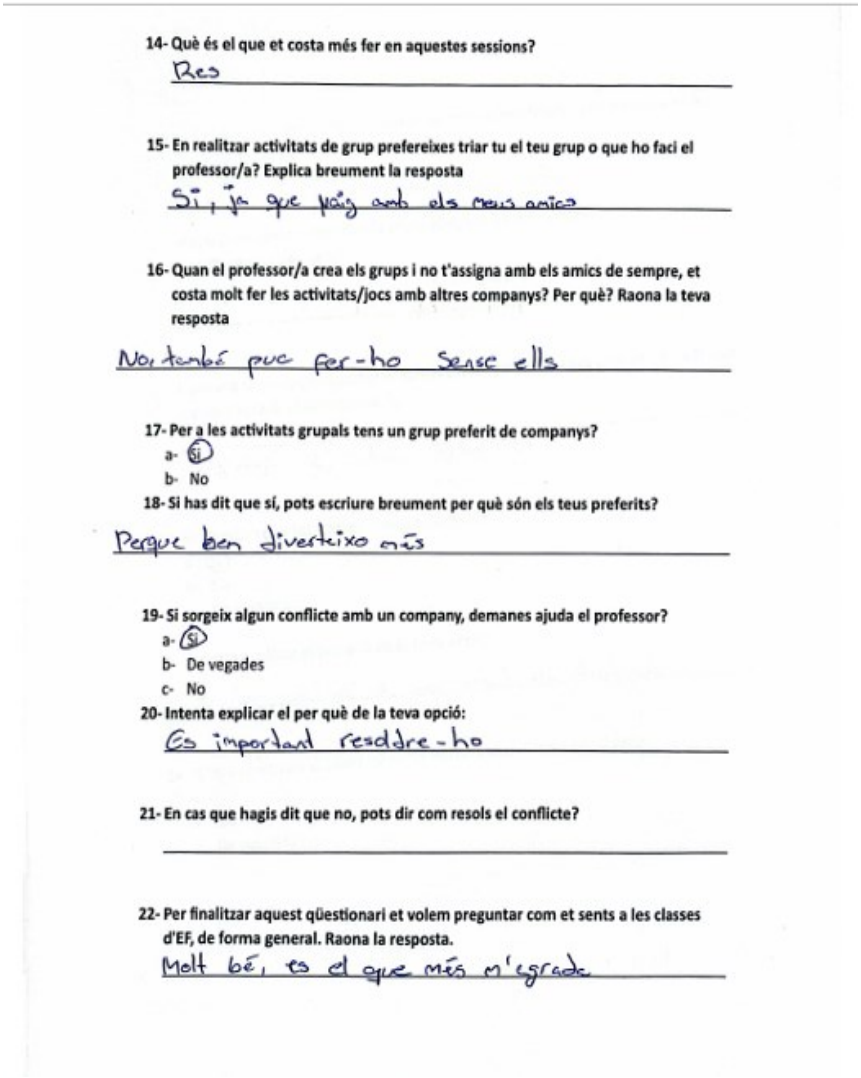
10- **Participes en totes les activitats que es realitzen?**
   a- (Sí)
   b- No
   c- De vegades

11- **Intenta explicar el per què de la teva opció:**
   perque es important participar i fer-ho bé

12- **Quina activitat/joc és la que més t'agrada fer dins les classes d'Educació Física i per què?**
   Futbol, es lo millor del món

13- **Hi ha alguna activitat/joc que t'agradi menys dins les classes d'educació física, i per què?**

   Test de cooper, ja que canso molt



14- Què és el que et costa més fer en aquestes sessions?
Res

15- En realitzar activitats de grup prefereixes triar tu el teu grup o que ho faci el professor/a? Explica breument la resposta
Sí, ja que vaig amb els meus amics

16- Quan el professor/a crea els grups i no t'assigna amb els amics de sempre, et costa molt fer les activitats/jocs amb altres companys? Per què? Raona la teva resposta
No, també puc fer-ho sense ells

17- Per a les activitats grupals tens un grup preferit de companys?
a- (Sí)
b- No

18- Si has dit que sí, pots escriure breument per què són els teus preferits?
Perque ben divertixo més

19- Si sorgeix algun conflicte amb un company, demanes ajuda el professor?
a- (Sí)
b- De vegades
c- No

20- Intenta explicar el per què de la teva opció:
Es important resoldre-ho

21- En cas que hagis dit que no, pots dir com resols el conflicte?

22- Per finalitzar aquest qüestionari et volem preguntar com et sents a les classes d'EF, de forma general. Raona la resposta.
Molt bé, es el que més m'agrada

**Anexo 10: Modelo del cuestionario para el alumnado en Paraguay**

**Cuestionario Personal**

| | |
|---|---|
| Iniciales de tu nombre y apellido: K. S | (Ejemplo: A.G) |
| Edad: 13 Años | Curso: 7° T. M |
| Sexo: Femenino ( ) | Masculino (X) |

Este cuestionario es anónimo, tus respuestas no serán identificadas por tus datos. Por favor, sé sincero/a en tus respuestas.

**Aspectos sobre las clases de Educación Física**

1- Enumera tus asignaturas favoritas, colocando el número 1 como la que más te guste. (Puedes citar 3)

-Historia y Geografia
-Educacion fisica
-Etica

2- Enumera tus asignaturas menos favoritas, colocando el número 1 como la que menos te guste. (Puedes citar 3)

-Matematica
-Ciencias y Salud
-Artes plasticas

3- ¿Te diviertes en clases de educación física?

a. (Si)
b. No
c. A veces

4- Intenta explicar el porqué de tu respuesta

Me gusta porque hacemos actividades para la salud y el partido me divierte y me hace estar en mi mundo del futbol

5- Tu profesor/a de Educación Física inicia la clase saludando al grupo

a- (Si)
b- No
c- A veces

**6- Cuando el profesor explica alguna actividad y tú tienes dudas o no lo entiendes del todo, ¿le pides que te lo vuelva a explicar?**

a- Si
b- No
c- A veces

**7- Cuando necesitas, el profesor/a se toma el tiempo en escucharte a ti o a tus compañeros durante el desarrollo de las actividades?**

a- Si
b- No
c- A veces

**8- Cuando es necesario resolver una tarea o actividad en grupo tú: (marca solo 1 opción)**

a- Siempre hablas con tus compañeros/as para resolver la tarea
b- A veces hablas con tus compañeros/as solo si la tarea es muy difícil
c- Prefieres no hablar con tus compañeros/as y resuelves tú solo la tarea
d- Te resulta más fácil resolver tú solo la tarea

**9- Cuando te encuentras en una actividad de competición (o juegos) y un compañero/a tiene una dificultad tú: (marca solo 1 opción)**

a- Lo ayudas de inmediato, es más importante ayudar y pasarlo bien que ganar
b- Lo ayudas solo si no implica perder la jugada, es más importante ganar
c- Continuas con el juego, es más importante ganar
d- Lo ayudas al final del juego

**10- ¿Participas en todas las actividades que se realizan?**

a- Si
b- No
c- A veces

**11- Intenta explicar el porqué de tu respuesta**

Porque me ayuda en mi salud, y tambien porque amo el deporte que es el futbol

12- ¿Qué actividad/juego es el que más te gusta hacer dentro de las clases de Educación Física y por qué?

Me gusta el futbol y las actividades fisicas, Porque me divierte y me da tranquilidad

13- ¿Hay alguna actividad/juego que te guste menos dentro de las clases de Educación Física, y por qué?

No hay nada que no me guste en la clase de educacion fisica.

14- ¿Qué es lo que más te cuesta hacer en estas sesiones?

Las corridas intensas

15- Al realizar actividades de grupo ¿prefieres elegir tú a tú grupo o que lo haga el profesor/a? Explica brevemente tu respuesta

Preferimos elegir yo a mi grupo porque nos entendemos mas entre nosotros

16- Cuando el profesor/a crea los grupos y no te asigna con tus amigos de siempre ¿te cuesta mucho hacer las actividades/juegos con otros compañeros? ¿Por qué? Razona tu respuesta

No me cuesta porque relaciono con todos, y tambien depende de la situacion.

17- Para las actividades grupales ¿tienes un grupo favorito de compañeros?

(a) Si
b- No

18- Si has dicho que sí, ¿Puedes escribir brevemente por qué son tus favoritos?

Porque ellos siempre estan conmigo cuando los necesito, y me relaciono muy bien con ellos, y son cracks

19- Si surge algún conflicto con un compañero ¿pides ayuda al profesor?

a- Si
(b) A veces
c- No

20- Intenta explicar el porqué de tu opción:

Porque no quiero que la profe se entere de eso, y tambien depende del conflicto, si es leve hablamos entre nosotros, o si es grave acudimos a la profe

21- En caso de que hayas dicho que no, puedes decir ¿cómo resuelves el conflicto?

22- Para finalizar este cuestionario te queremos preguntar de forma general ¿Cómo te sientes en las clases de Educación Física? Razona tu respuesta

Me siento muy bien porque me divierto con todos, me relaciono, y tranquilidad, aunque algunas veces. me plageo mucho

*¡Gracias por tu colaboración!*

## Anexo 11: notas a instituciones de Paraguay para la realización del grupo de discusión

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

BECAS DON CARLOS ANTONIO LÓPEZ
Excelencia es futuro

_____ de abril del 2025

**A la atención de la dirección de la Institución:**

**Nombre de la escuela:** _____

**Nombre del/la Director/a:** _____

De mi mayor consideración:

Mi nombre es **Daisy Espínola González**, y actualmente me encuentro realizando una **tesis doctoral** en el marco del **Programa de Doctorado en Educación**. Me dirijo a usted con el fin de solicitar su amable colaboración para contactar con los/las docentes de Educación Física de su institución.

El Proyecto de investigación titulado: **"La Educación Física como medio favorecedor de actitudes y valores para la inclusión educativa en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio multicaso en Cataluña y Paraguay"** tiene como objetivo analizar el papel del área de la Educación Física como generadora de actitudes y valores que mejoren la inclusión educativa y favorezcan la prevención del abandono escolar en el alumnado del primer año de la ESO y EEB.

Como parte de la metodología de esta investigación, está prevista la realización de un grupo focal con profesoras y profesores de Educación Física **en el mes de Julio del 2025 el cual será en formato online, con fecha y horario a convenir con los participantes**, y en ese sentido, me gustaría contar con la participación voluntaria del cuerpo docente de su institución que imparta clases en el nivel de la Educación Secundaria.

Este proyecto se encuentra bajo la dirección de tesis de la Dra. Carolina Nieva Boza y el Dr. Francesc Porta Martínez.

Agradezco de antemano su atención y quedo a disposición para ampliar cualquier información o coordinar una reunión informativa, si así lo considera oportuno.

Sin otro particular, me despido cordialmente.

Atentamente,

**Firma:** _____
**Daisy Espínola González**
C.I.N. 5.205.811
**Teléfono:** 0994205873
**Correo electrónico:** Daisy.Espinola@autonoma.cat

## Anexo 12: Modelo de consentimiento informado para las familias en catalán

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

### CONSENTIMENT INFORMAT

**1.- Títol del projecte de recerca**

L'EDUCACIÓ FÍSICA COM A MITJÀ AFAVORIDOR D'ACTITUDS I VALORS PER A LA INCLUSIÓ A L'ALUMNAT DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA. UN ESTUDI MULTICAS A CATALUNYA I PARAGUAI.

*Si us plau, llegiu detalladament aquest document de consentiment abans de decidir si el vostre fill participa en aquest estudi.*

**2.- Objectiu de la investigació**

L'objectiu general de la investigació és analitzar el paper de l'àrea de l'educació física com a generador d'actituds i valors per a la millora de la inclusió educativa i la prevenció de

abandonament escolar a l'alumnat del primer any de l'ESO i l'educació escolar bàsica a Catalunya i Paraguai.

**2.1- Objectius Específics:**

1- Identificar les estratègies educatives utilitzades pel professorat català i el paraguaià per a la transmissió d'actituds i valors afavoridors de la inclusió educativa.

2- Determinar els factors facilitadors i dificultadors a la pràctica docent per a l'ensenyament d'actituds i valors a través de l'educació física en el context català i paraguaià.

3- Elaborar unes pautes generals orientades al professorat d'educació física per a la millora de la inclusió educativa per a l'alumnat adolescent a partir de l'anàlisi del context educatiu català i paraguaià.

**3.- Implicacions de participació**

Es desenvoluparà a les classes d'Educació Física, sense afectar-ne el funcionament normal. La investigadora estarà present (sense intervenir) durant el desenvolupament de 6-8 classes els mesos de febrer a març. Per a la recopilació de dades es faran servir imatges de classe (so i imatges gravades). Finalment s'aplicarà un qüestionari a l'alumnat, tenint en compte la confidencialitat de cada participant.

**4.- Durada**

Aquest estudi serà realitzat durant els mesos d'abril i maig de 2024.

**5.- Riscos i beneficis**

No hi ha riscos ni beneficis associats a la participació en aquesta investigació. Tot i això, aquest estudi ens ajudarà a conèixer la manera com l'àrea de l'educació física pot incidir de manera positiva en el desenvolupament d'actituds i valors a l'alumnat.

**6.- Compensació**

En aquest cas no està prevista cap compensació pel fet de participar a l'estudi.

**7.- Confidencialitat**

Si decidiu autoritzar la participació del vostre fill, la vostra identitat es mantindrà confidencial i només els membres de l'equip de recerca tindran accés a les dades del projecte. Si s'haguessin de presentar casos d'estudi, sempre s'utilitzarien pseudònims.

Els investigadors principals mantindran en lloc segur aquest consentiment informat i el destruiran al cap de 5 anys una vegada finalitzada la investigació. Quan l'estudi s'hagi completat i se n'hagin analitzat les dades, tota la base de dades serà anonimitzada i posada a disposició de la resta dels investigadors interessats.

**8.- Voluntarietat de la participació**

La participació del vostre fill en aquest estudi és completament voluntària. El vostre fill també serà lliure de participar o no mitjançant un full d'assentiment i decidir si vol rebre més informació. En funció de la seva maduresa podreu triar si voleu que sigui informat dels resultats de l'estudi. No hi ha penalització per no participar-hi.

**9.- Dret a retirar-se de l'estudi**

El vostre fill té el dret de retirar-se de l'estudi en qualsevol moment sense donar explicacions i sense conseqüències negatives; només ens ho ha de comunicar per qualsevol mitjà. A banda d'això, si així ho desitja, pot exercir els seus drets reconeguts pel Reglament europeu de protecció de dades personals dirigint-se a Carolina Nieva Boza (Carolina.Nieva@uab.cat) i al seu correu electrònic amb només la sol·licitud i una fotocòpia del DNI. Les sol·licituds per exercitar els drets estan disponibles a la web de l'Oficina de Protecció de Dades de la UAB (https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html).

També teniu dret a presentar reclamacions a l'Autoritat Catalana de Protecció de Dades (https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte), i sempre que ho considereu podeu contactar amb el delegat de protecció de dades de la UAB (proteccio.dades@uab.cat). En qualsevol cas, rebreu una resposta per escrit de l'acció realitzada en el termini legalment establert.

**10.- Eventual publicació/reutilització/altres processaments de les dades bàsiques i període de retenció**

Les dades de la investigació seran posades a disposició d'altres investigadors de forma anònima un cop transcorreguts 5 anys a partir de la finalització del projecte. Els identificadors personals seran mantinguts confidencialment de manera segura fins que s'assoleixin els objectius del projecte de recerca.

**11.- Registres i ús de testimonis (si us plau, indiqueu SÍ O NO als següents apartats):**

___ Estic d'acord que es registrin imatges de les classes d'EF amb el meu fill per obtenir els objectius de recerca.

___ Autoritzo que es facin citacions literals de les seves intervencions sense esmentar-ne el nom.

___Autoritzo l'ús de les seves intervencions d'àudio i vídeo preservant la identitat per a les finalitats de divulgació científica.

**12.- Persona de contacte**

En cas de dubte o consulta podeu contactar amb: Daisy.Espinola@autonoma.cat

**13.- Consentiment**

He llegit la informació sobre el projecte de recerca i he tingut l'oportunitat de fer preguntes, que se m'han respost satisfactòriament.

• Entenc que la informació anònima (sense identificadors personals) d'aquest projecte serà posada a disposició d'altres investigadors un temps després d'haver finalitzat el projecte.

• Estic d'acord a participar-hi i he rebut una còpia d'aquest consentiment.

Nom i cognoms del tutor/a legal de _____

Signatura _____ Data: _____

Investigadora: Daisy Espinola González

Signatura _____

**Anexo 13: Modelo de consentimiento informado para las familias en castellano**

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**1.- Título del proyecto de investigación**

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO MEDIO FAVORECEDOR DE ACTITUDES Y VALORES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UN ESTUDIO MULTICASO EN CATALUÑA Y PARAGUAY.

*Por favor, lean de forma detallada este documento de consentimiento antes de decidir si su hijo participa en este estudio.*

**2.- Objetivo de la investigación**

El objetivo general de la investigación es analizar el papel del área de la educación física como generador de actitudes y valores para la mejora de la inclusión educativa y la prevención del

abandono escolar en el alumnado del primer año de la ESO y Educación Escolar Básica en Cataluña y Paraguay.

**2.1- Objetivos Específicos:**

1- Identificar las estrategias educativas utilizadas por el profesorado catalán y paraguayo para la transmisión de actitudes y valores favorecedores de la inclusión educativa.

2- Determinar los factores facilitadores y dificultadores en la práctica docente para la enseñanza de actitudes y valores a través de la educación física en el contexto catalán y paraguayo.

3- Elaborar unas pautas generales orientadas al profesorado de educación física para la mejora de la inclusión educativa para el alumnado adolescente a partir del análisis del contexto educativo catalán y paraguayo.

**3.- Implicaciones de participación**

Se desarrollará en las clases de Educación Física, sin afectar su normal funcionamiento. La investigadora estará presente (sin intervenir) durante el desarrollo de 4-6 clases en los meses de marzo y abril del 2025. Para la recopilación de datos se utilizarán imágenes de clase (sonido e imágenes grabadas). Finalmente se aplicará un cuestionario al alumnado.

**4.- Duración**

Este estudio será realizado durante los meses de marzo y abril del 2025.

**5.- Riesgos y beneficios**

No hay riesgos ni beneficios asociados a la participación en esta investigación. Sin embargo, este estudio nos ayudará a conocer la manera en la que el área de la educación física puede incidir de manera positiva en el desarrollo de actitudes y valores al alumnado.

**6.- Compensación**

En este caso no está prevista ninguna compensación por el hecho de participar en el estudio.

**7.- Confidencialidad**

Si decide autorizar la participación de su hijo, su identidad se mantendrá confidencial y sólo los miembros del equipo de investigación tendrán acceso a los datos del proyecto. Si se tuvieran que presentar casos de estudio, se utilizarían siempre seudónimos para resguardar la confidencialidad de cada participante.

Los investigadores principales mantendrán a buen recaudo este consentimiento informado y lo destruirán al cabo de 5 años una vez finalizada la investigación. Cuando el estudio se haya completado y se hayan analizado sus datos, toda la base de datos será anonimizada y puesta a disposición del resto de los investigadores interesados.

**8.- Voluntariedad de la participación**

La participación de su hijo en este estudio es completamente voluntaria. Su hijo también será libre de participar o no mediante una hoja de asentimiento y de decidir si quiere recibir más información. En función de su madurez podrá elegir si desea que sea informado de los resultados del estudio. No hay penalización por no participar.

**9.- Derecho a retirarse del estudio**

Su hijo tiene el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas; sólo nos lo debe comunicar por cualquier medio. Aparte de eso, si así lo desea, puede ejercer sus derechos reconocidos por el Reglamento europeo de protección de datos personales dirigiéndose a Carolina Nieva Boza (Carolina.Nieva@uab.cat) y su correo electrónico) con solo la solicitud y una fotocopia de la C.I. Las solicitudes para ejercitar los derechos están disponibles en la web de la Oficina de Protección de Datos de la UAB (https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html).

También tiene derecho a presentar reclamaciones y siempre que lo considere puede contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat). En cualquier caso recibirá una respuesta por escrito de la acción realizada en el plazo legalmente establecido.

**10.- Eventual publicación/reutilización/otros procesamientos de los datos básicos y periodo de retención**

Los datos de la investigación serán puestos a disposición de otros investigadores de forma anónima una vez transcurridos 5 años a partir de la finalización del proyecto. Los identificadores personales serán mantenidos confidencialmente de forma segura hasta que se alcanzan los objetivos del proyecto de investigación.

**11.- Registros y uso de testimonios (por favor, indique SÍ O NO en los siguientes apartados):**

___ Estoy de acuerdo que se registren imágenes de las clases de EF con mi hijo, para la obtención de los objetivos de investigación.

___ Autorizo que se hagan citaciones literales de sus intervenciones sin mencionar su nombre.

___Autorizo el uso de sus intervenciones de audio y vídeo preservando la identidad para las finalidades de divulgación científica.

**12.- Persona de contacto**

En caso de duda o consulta puedes contactar con: Daisy.Espinola@autonoma.cat

**13.- Consentimiento**

He leído la información sobre el proyecto de investigación y he tenido la oportunidad de realizar preguntas, las cuales se me han respondido satisfactoriamente.

• Entiendo que la información anónima (sin identificadores personales) de este proyecto será puesta a disposición de otros investigadores un tiempo después de haber finalizado el proyecto.

• Estoy de acuerdo en participar y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre y apellidos del tutor/a legal de _____

Firma _____ Fecha: _____

Investigadora: Daisy Espinola González

Firma _____